EDUCAŢIE ŞI FORMARE
COLECŢIE COORDONATĂ DE LUCIAN CIOLAN

JOHN HOLT PATFARENGA
HOMESCHOOLING
TOT CE VOIRI SR ŞTII DESPRE SCOLRRIZRRER LA DOMICILIU

Traducere din engleză de Oana Badea şi Iuliana Nistoroaia

TRei
Editori:
SILVIU DRAGOMIR
VASILE DEM. ZAMFIRESCU
Director editorial:
MAGDALENA MĂRCULESCU
Redactare:
LIANA VALERIA FACĂ
Coperta: DANIEL TOMA
Foto copertă: e iStock, by Getty Images / Peoplelmages
Director producţie:
CRISTIAN CLAUDIU COBAN
Dtp:
FLORIN PARASCHIV
Corectură:
IRINA BOTEZATU
IRINA MUŞĂTOIU
HOLT, JOHN
Homeschooling: Tot ce voiai să ştii despre şcolarizarea la domiciliu /
John Holt, Pat Farenga; trad. din engleză de Oana Badea şi Iuliana Nistoroaia.
— Bucureşti: Editura Trei, 2019
Conţine bibliografie
ISBN 978 – 606 – 40 – 0403 – 1

I. Farenga, Pat
II. Badea, Oana (trad.)
II. Nistoroaia, Iuliana (trad.)
37
Titlul original: Teach Your Own. The John Holt Book of Homeschooling
Autori: John Holt şi Patrick Farenga
Copyright © 22003 by Holt Associates
Portions of this book appeared earlier în Teach Your Own: A Hopeful Path for Education, copyright © 11981 by John Holt, and The Beginner’s Guide to Homeschooling, copyright © 22.000 by Pat Farenga.
This edition published by arrangement with Da Capo Press, an imprint of Perseus Books, LLC, a subsidiary of Hachette Book Group, Inc., New York, New York, USA.
All rights reserved.
Romanian edition published by arrangement with Agenţia Literară Livia Stoia
Copyright © Editura Trei, 2019
O.P. 16, Ghişeul 1, C.P. 0490, Bucureşti
Tel.: + 4 021300 60 90; Fax: + 4 0372 25 20 20
e-mail: comenziedituratrei.ro www.editura trei.ro
ISBN: 978 – 606 – 40 – 0403 – 1
Această carte este dedicată tuturor celor care au susţinut revista Growing Without Schooling şi activitatea lui John Holt. Curajul şi hotărârea voastră de a vă educa propriii copii şi de a vorbi şi altora despre drumul vostru au fost un factor decisiv în scrierea acestui volum.
Cuprins
6 *Mulţumiri*
11 *Prefaţă* în şcoli se face educaţie – sau cel puţin aşa credeam eu!
29 *Introducere*
45 Capitolul 1 De ce să-i retragi din sistem?
78 Capitolul 2 Obiecţii frecvente faţă de şcoala acasă
122 Capitolul 3 Politicile de neşcolire
148 Capitolul 4 Cum să împărtăşești viaţa cu copiii

174 Capitolul 5 Şcoala vieţii
198 Capitolul 6 Spaţii de locuit şi de lucru
211 Capitolul 7 Joacă serioasă
227 Capitolul 8 învăţarea fără predare
261 Capitolul 9 Dificultăţi de învăţare
283 Capitolul 10 Copiii şi munca
314 Capitolul 11 Şcoala acasă, în America
340 Capitolul 12 Cum să începeţi
375 Capitolul 13 Reacţia şcolilor
415 *Bibliografie selectivă*
426 *Note*
Homeschooling Cuprins
Mulţumiri
J

Deşi, la început, au considerat că şcoala acasă este o nebunie, în timp, părinţii mei şi cei ai soţiei au ajuns să preţuiască şi să susţină această idee. Şi-au văzut nepoţii crescând fericiţi şi ne-au sprijinit, pe mine şi pe ai mei, în aşa fel încât am avut toate condiţiile ca să lucrez la această carte. Le sunt foarte recunoscător.

Vreau să le mulţumesc lui Phoebe Wfells şi Dick Westheimer pentru că m-au încurajat să-mi scriu prima carte, *The Beginner's Guide to Homeschooling*, pe care am utilizat-o în alcătuirea cărţii de faţă.

N-aş fi putut scrie cartea de faţă (în orig.: *Teach Your Own*) fără prietenia şi discuţiile pline de inspiraţie avute cu: Larry şi Susan Kaseman, Gene Burkart şi Aaron Falbel, care mă ajută să-mi regândesc mereu ideile legate de educaţie şi de locul ei în societatea modernă. Şi lor: Donna Richoux, Susannah Sheffer şi Meredith Collins – trebuie să le mulţumesc, pentru că modul inteligent în care au editat-o au făcut din *Growing Without Schooling* o revistă aşa minunată. Îi sunt îndatorat îndeosebi lui Susannah Sheffer, ale cărei spirit şi capacitate intelectuală mă ajută să-mi focalizez modul în care gândesc şi scriu.

Mulţumiri speciale tuturor colegilor mei de la Holt Associates / *Growing Without Schooling*, şi familiilor lor,

căci ei au continuat activitatea organizaţiei după moartea lui John Holt, în 1985. Sunt prea numeroşi cei care ar trebui menţionaţi aici, dar câţiva dintre ei mi-au fost alături de fiecare dată când am avut cea mai mare nevoie de ei: Peggy Durkee, Mary şi Mark Van Doren, Ginger Fitzsimmons, Mary şi Tom Maher, Randi Kelly Dawn Lease, Maureen Carey Sophia Sayigh, Marion Webster şi Ron Rubbico.

Le sunt îndatorat şi multor gânditori şi scriitori care m-au încurajat în munca mea, fie personal, fie, mai ales, prin cărţile lor: George Dennison, John Taylor Gatto şi Ivan Illich. Îi mulţumesc lui Suzanne MacDonald, care m-a îmbărbătat să parcurg suişurile şi coborâşurile ultimilor ani şi m-a ajutat să aduc la zi informaţiile din secţiunea de resurse a acestei cărţi. Merite cu totul deosebite se cuvin lui Merloyd Lawrence, care, cu delicateţe şi pătrundere excepţionale, m-a ajutat ani de zile în eforturile depuse pentru păstrarea şi dezvoltarea moştenirii literare a lui John Holt.

Şi, cel mai mult şi mai mult, vreau să le mulţumesc soţiei mele, Day şi fiicelor mele, Lauren, Alison şi Andrey pentru dragostea cu care m-au înconjurat şi pentru sprijinul şi ajutorul pe care mi le-au dat şi acasă, şi la serviciu, de-a lungul timpului. Ele au pus în practică diferitele teorii, idei şi experimente legate de neşcolarizare pe care am avut nevoie să le verific.

Pat Farenga

Notă

Revista Growing Without Schooling (GWS) este menţionată frecvent pe parcursul cărţii. GWS a fost prima revistă despre şcoala acasă şi a înfiinţat-o John Holt, în 1977. Când a murit John, în 1985, eu am devenit directorul acestei publicaţii; colegii mei Donna Richoux, Susannah Sheffer şi Meredith Col li ns au îndeplinit, pe rând, funcţia de editor al GWS, de la moartea lui] ohn până la încetarea publicării, în decembrie 2001. Unele dintre articole au fost ulterior republicate în antologii – vezi, pentru detalii,

www.johnholtgws.com. – P.F.

PREFAŢĂ

În şcoli se face educaţie – / >
sau cel puţin aşa credeam eu!
Patrick Farenga

Ca mulţi dintre studenţii Facultăţii de limba şi literatura engleză, m-am hotărât să abordez o carieră didactică, să devin profesor de limba şi literatura engleză. Îmi era foarte confortabilă ideea de a fi plătit ca să vorbesc în faţa elevilor, pentru că mare parte din tinereţe mi-o petrecusem ascultând ce spuneau profesorii din faţa mea. Viaţa socială din şcoală, orarele, cerinţele acestei ocupaţii – îmi erau familiare; îmi place să citesc şi să scriu, aşa că mi se părea natural ca ocupaţia mea la vârsta adultă să fie aceea de profesor de limba şi literatura engleză. Însă m-am oprit după masterat, gândindu-mă că nu sunt făcut pentru doctorat. În perioada studiilor, eram convins că trebuie să devin profesor; dar în anii ’80 nu se prea angajau profesori – de fapt, o adevărată invazie de profesori a condus, în acea perioadă, la o mulţime de concedii fără plată în Massachusetts, unde mă stabilisem, ca să fiu mai aproape de viitoarea mea soţie. Pentru a-mi câştiga existenţa, am lucrat în diverse domenii şi locuri, şi în acelaşi timp am tot căutat să fiu la curent cu ce se întâmpla în învăţământ, să intru în legătură cu persoane din învăţământ şi să-mi dezvolt abilităţile didactice. Pe când lucram ca ajutor de librar într-un magazin din centrul Bostonului, m-am dus în voluntariat la Asociaţia Holt, o firmă de editare şi consultanţă în educaţie, înfiinţată de John Holt; motivul principal a fost că voiam să învăţ cum se utilizează o maşină de scris electronică şi să am şi o ocupaţie care să mă ţină în priză până îmi găseam un post de profesor. Însă, pe măsură ce am învăţat mai mult despre organizaţie, am aflat tot mai multe lucruri despre educaţie, despre şcoala acasă, şi, în acelaşi timp, despre mine însumi.

John publica, din 1977, revista *Growing Without Schooling* şi, pe lângă asta, vindea cărţi şi alte materiale,

celor interesaţi de şcoala acasă. Se pare că erau multe oportunităţi de avansare pentru mine în această companie mică, dar aflată în creştere. Am schimbat voluntariatul cu un post permanent, plătit, şi n-am mai părăsit compania, de atunci.

De obicei, ca voluntar, mergeam la lucru seara, şi de multe ori se nimerea şi John pe la birou la orele acelea. Scria, citea ori aştepta să meargă la vreun concert. Muzica era iubirea lui secretă, aşa că, în timpul liber, dacă nu asculta înregistrări, puteai fi sigur că e la concert sau chiar cântă la violoncel pe undeva. Într-o seară, John a ieşit din birou şi a început o conversaţie cu mine. Era necăsătorit, în vârstă de aproape şaizeci de ani. Fruntea i se prelungea cu o chelie până la creştet, încadrată de un puf alb. Îşi purta ochelarii spre vârful nasului, iar din buzunarul de la piept al cămăşii dădeau pe-afară pixurile şi carneţelul de notiţe. Cu o voce catifelată şi cumpănită, m-a întrebat:

— De unde eşti, Pat?

— Din New York. Am venit aici ca să pot fi cu prietena mea.

— Şi eu tot din New York…

Şi, fără să-mi dau seama, discuţia a început să curgă lin, firesc. La un moment dat, m-a întrebat despre muncă.

— Lucrez într-o librărie. Dar vreau să renunţ şi să mă apuc de altceva. De aceea învăţ aici să tehnoredactez.

— Şi ce vrei cel mai mult şi mai mult să faci?

— Vreau să fiu profesor.

— Da? Şi de ce vrei să fii profesor? m-a întrebat John.

— Pentru că îmi place să lucrez cu copiii.

Cu un gest abrupt, John şi-a scos ochelarii şi m-a privit apăsat în ochi.

— Pat, te înşeli cumplit. Dacă te faci profesor, nu vei lucra *cu* copii, ci vei lucra *pe* copii.

Am încremenit. Cine se credea el, de avea curajul să spună astfel de lucruri despre o profesie atât de importantă?

— Ce vrei să spui? am întrebat.

— Ai citit vreuna din cărţile mele?

— Nu.

— Nu-i nicio problemă dacă n-ai citit. Dar, dacă vei citi, ai să vezi că acesta este pentru mine un subiect foarte important. Mi-am şlefuit ideile vreme de ani şi ani, şi mi-e greu s-o iau de la capăt, chiar şi când e vorba să ajut pe cineva să înţeleagă aceste lucruri. După ce te pui în temă citind una dintre cărţile mele, putem discuta, dacă o să vrei.

Din fericire pentru mine, discuţia s-a abătut spre alte subiecte, în seara aceea, cum terminasem treaba şi mă îndreptam spre strada Boylston, m-am hotărât să citesc o carte de-ale lui John.

Eram în anul 1981, când tocmai ajunseseră şi la noi în librărie exemplare din prima ediţie a celei mai recente cărţi a lui John, *Homeschooling*; de ce să nu încep chiar cu cartea aceasta? Însă m-am încurcat încă de la primele pagini. Convingerea lui că oamenii obişnuiţi, fără pregătire pedagogică, ar putea să-şi asiste copiii în învăţare la fel de bine, sau chiar mai bine decât şcoala şi profesorii, mi s-a părut aproape inaplicabilă mai tuturor familiilor. Nu mi-am putut depăşi prejudecăţile şi ideile fixe legate de locul şcolii în viaţa mea: şcoala e locul unde oamenii învaţă; educaţia este o investiţie foarte scumpă pe care o facem pentru a ne bucura mai târziu de dividende substanţiale, la fel ca în orice altă investiţie bună; fără să mergi la facultate şi fără să te străduieşti să iei note cât mai bune, n-ai nicio şansă să pui mâna pe un loc de muncă bun. N-am putut să citesc până la capăt cartea, atunci, prima dată. Aşa că m-am dus să-i spun de dilema asta lui Peg Durkee, secretara-şefă a lui Holt. Ca de obicei, am căpătat de la ea cel mai bun răspuns:

— Mie, cel mai mult, îmi place prima carte a lui John, *How Children Fail* (*Cum eşuează copiii*). Încearcă s-o citeşti pe aceea.

M-am identificat numaidecât cu ceea ce spunea John în carte despre cum e şcoala, nu numai din perspectiva

profesorului, ci şi, cel mai important, din punctul de vedere al copilului. Am găsit în carte propriile mele experienţe şi sentimente din vremea şcolii, dar cartea vorbea şi despre lucruri importante pentru situaţia mea actuală, aceea de profesor aspirant. Fără să încarce textul cu o grămadă de citate din cărţi de specialitate şi cu referinţe academice, John explică limpede ce a observat de-a lungul activităţii sale profesorale şi cum a utilizat aceste informaţii ca să ajute copiii să înveţe; toate acestea m-au făcut să înţeleg în profunzime. Gândirea lui, aproape întotdeauna, pornea de la cazurile concrete, pentru a trage concluzii de ordin general, în vreme ce, în tot parcursul meu şcolar, şi mai ales în perioada universitară, mi s-a spus că organizarea activităţii concrete se face numai aplicând teoriile generale în fiecare caz particular. *How Children Fail* a făcut ca toate detaliile şi aspectele lucrului cu copiii să devină în conştiinţa mea extrem de vii şi de importante. Teoriile fundamentale ale pedagogiei şi îngrijorările instituţiilor de învăţământ sunt discutate în cărţile lui John, dar nu ajung niciodată să-i estompeze constatările pătrunzătoare şi originale privitoare la felul în care învaţă copiii. Scrierile sale despre copii şi şcoală mi-au oferit atâtea surprize încât, foarte repede, am scăpat de ideea, de mult timp înţepenită în mintea mea, că se poate pune semnul egal între „şcoală” şi „educaţie”.

Nu mult după aceea, discutam aproape zilnic, cu John, despre lucrurile acestea. Abia acum îmi dau seama cât de înţelegător a fost, într-adevăr, cu multe din obiecţiile şi comentariile mele nefondate, legate de munca lui. Deşi, pe atunci, nu înţelegeam şi nu eram de acord cu o bună parte din ceea ce scria sau spunea, totuşi discuţiile îmi lăsau un sentiment foarte neliniştitor: acela că anii mei de şcoală nu fuseseră chiar cel mai bun mod de a-mi petrece tinereţea. Pe măsură ce învăţam tot mai mult de la John ce înseamnă, de fapt, a preda în şcoală, precum şi de la o mulţime de profesori şi de autori cărora mă prezenta, tot mai naivă îmi apărea năzuinţa mea de a deveni profesor

ca să ajut copiii să înveţe în moduri interesante. La început, mi s-a părut cam excentrică, această convingere a lui John – că adulţii, în cea mai mare parte, nu vor ca şcoala să fie mai puţin opresivă pentru copii, ci dimpotrivă, vor să se înăsprească. Dar, în timp, această impresie a dispărut, mai ales în aceste vremuri, când sunt la mare cinste standardele rigide, spiritul competiţional acerb, testarea şi evaluarea la sânge.

Abia aşteptam să ajung la lucru când era şi John la birou, dar fiindcă el era un lector şi un scriitor atât de activ de multe ori era plecat cu treabă timp de o săptămână sau chiar mai mult, cel puţin o dată pe lună. Din fericire, puteam discuta fructuos şi cu colegii de serviciu, care împărtăşeau multe dintre ideile lui John în privinţa educaţiei, sau cu persoane care făceau şcoală acasă şi cu alţii, care vizitau birourile Holt Associates. În cele din urmă, am ajuns să apreciez şcoala acasă şi s-o consider un tip de educaţie absolut sănătos. Însă, chiar şi după doi ani de lucru la Holt Associates, nici soţia mea, Day nici eu nu aveam intenţia clară de a ne educa viitorii copii acasă.

Hotărârea de a face acest lucru nu a survenit ca urmare a lecturii vreunei cărţi sau a unui studiu, nici în urma întâlnirii cu vreun adept al şcolii acasă. Ci a căpătat contur şi substanţă din contactul frecvent cu familii ai căror copii, educaţi acasă, erau evident înfloritori şi fizic, şi psihic, şi spiritual. Unii părinţi aveau idei total diferite de ale noastre în privinţa educaţiei – ca, de exemplu, în privinţa orarelor şcolare stricte. Alte familii respingeau însăşi ideea de şcoală. Totuşi, am observat că toate aceste familii aveau un lucru în comun: copiii erau în general foarte în largul lor în public, în preajma părinţilor lor şi a celorlalţi adulţi. Ne plăcea la culme compania multora dintre ei, erau sclipitori, excelenţi interlocutori şi arătau interes şi pricepere într-o varietate de lucruri şi domenii. Aşa încât experienţa noastră a infirmat complet pretenţia stereotipică oficială cum că şcoala acasă se face doar cu

copii inadaptaţi social. Mai mult, învăţând despre şcoala acasă, am reflectat şi asupra propriei noastre experienţe, şi am ajuns la concluzia că ideile lui John sunt adevărul adevărat: mult din ce utilizăm în activitatea noastră zilnică la vârstă adultă nu are mare legătură cu ce am făcut la şcoală. Prietenii, inclusiv unii profesori, şi activităţile din afara şcolii sunt mult mai importante pentru oricare dintre noi decât toceala de la matematică şi compunerile cu care ne pierdeam nopţile pe când eram şcolari. Munca la Holt Associates m-a făcut să reflectez la educaţie în general şi la educaţia mea în mod particular, şi să-mi pun întrebări care mai demult nici nu mi-ar fi trecut prin minte.

De pildă, de ce insistă părinţii şi profesorii ca elevii să înveţe zilnic lucruri pe care cei mai mulţi adulţi nu le folosesc niciodată? Răspunsurile sunt şi în ziua de azi aceleaşi de pe timpul studenţiei mele de isteţilă: „ca să te împlineşti din toate punctele de vedere”; „studiul ştiinţelor exacte (algebră, trigonometrie, latină, chimie, orice altceva vreţi voi) te învaţă să gândeşti” şi de ce, mă rog, copiii forţaţi să stea la ore şi să facă teme pentru care nu prea au aptitudini, motivaţie, nici plăcere, ar trebui să fie mai disciplinaţi şi să gândească mai bine şi mai profund decât cei care învaţă să cânte la pian sau la instrumente electronice, să joace fotbal, să picteze, să danseze, să practice echitaţia, să studieze poezia, teatrul sau lectura? Categoric, sunt adeptul ideii că toată lumea, inclusiv copiii, trebuie ajutată şi stimulată să se dezvolte intelectual; dar de ce învăţarea trebuie să fie atât de tristă şi, adesea, atât de inutilă, în viaţa cotidiană? Oare lucrurile folositoare şi entuziasmante nu ne învaţă nimic şi nu ne ajută să gândim?

În timpul atelierelor în care prezint motivele pentru care trebuie abandonat curriculumul tradiţional, sunt aproape întotdeauna interpelat de câte o voce care proclamă: „Dar nu se poate fără trigonometrie! Trebuie să ştii trigonometrie ca să te poţi descurca în complicata societate tehnologizată actuală!”. Cu siguranţă, lumea este

complicată şi din ce în ce mai tehnologizată, dar trebuie să recunoaştem că nimeni dintre cei care au învăţat la vârstă adultă să utilizeze calculatorul nu a fost nevoit să înveţe în prealabil trigonometrie sau aritmetică. Marea majoritate a adulţilor care au învăţat să utilizeze calculatorul în anii ’80 nu au făcut niciun fel de cursuri care să-i ajute în sensul ăsta. Putem căpăta pe multe căi cunoştinţele şi priceperea de care avem nevoie la un moment dat – cursurile şi lecţiile organizate sunt doar una dintre aceste căi. La ora actuală, eu tehnoredactez, paginez, alcătuiesc grafice, retuşez fotografii, navighez pe internet, utilizez e-mailul şi aşa mai departe. Am învăţat să fac toate astea pur şi simplu lucrând cu aplicaţiile, nu participând la orele de algebră, grafică şi alte discipline studiate în liceu şi facultate.

Day şi eu am început să dezbatem foarte serios viziunea lui John asupra educaţiei, discutând între noi şi cu prietenii chestiuni de genul: „De ce trebuie forţaţi copiii să studieze lucruri pe care probabil n-or să le folosească niciodată?”, „Cei care-şi educă acasă copiii, desigur nu în modul în care am fost noi educaţi în şcolile publice sau private, le compromit viitorul copiilor lor – posibilităţile de a-şi găsi locuri de muncă bune, de a întâlni oameni interesanţi, de a purta discuţii inteligente pe la petreceri şi întruniri?” „trebuie să procedăm aşa cum se procedează în învăţământul public – să-i determinăm pe copiii noştri să înveţe în modul în care am învăţat noi, ca să ne asigurăm astfel că vor avea succes ca adulţi?”

Day şi eu discutam aprins astfel de probleme când aveam douăzeci şi ceva de ani. Câteodată, pe la sărbători, abordarea în timpul mesei a subiectelor legate de educaţie se lăsa cu scandal în toată regula – o greşeală pe care ulterior ne-am dat silinţa să n-o repetăm. Indiferent câte critici se aduceau educaţiei obligatorii şi indiferent câte motive de îngrijorare erau exprimate, chiar dacă aceste critici şi motive de îngrijorare erau recunoscute ca reale şi pertinente de toţi participanţii la discuţie, până la urmă se

coagula un fel de consens general că a forţa copiii să înveţe este un rău necesar. Argumentaţia acestei idei sună cam aşa: „Atenţia şi acţiunile copiilor trebuie controlate, canalizate, pentru că altfel îşi vor irosi tot timpul cu jocurile video, cu televizorul sau cu fapte antisociale. Şi, dincolo de asta, când vor fi mari nu vor putea face tot ce vor vrea, aşadar, cu cât se vor obişnui mai repede cu jugul autorităţii şi cu rigorile programului, cu atât mai bine pentru toată lumea”.

Fără îndoială că, pentru a realiza ceea ce ne dorim, trebuie uneori să facem sacrificii şi lucruri care nu ne plac. Înainte să ne căsătorim, Day a lucrat un an de zile cu un producător foarte dificil, pentru că voia foarte mult să câştige experienţă de lucru în teatru.

Dar la şcoală eşti obligat să faci lucruri neplăcute doar „de amorul artei” – cum ai putea crede că, făcând lucruri pe care nu ţi le asumi, dai o întrebuinţare înţeleaptă timpului tău? Deşi, în tinereţe, amândoi am avut parte de experienţe şcolare bune şi în reţeaua de stat, şi în unităţi private, şi Day şi eu ne amintim şi acum interminabilii timpi morţi – perioadele în care trebuia să aşteptăm inactivi să ni se permită să trecem mai departe după ce ne terminaserăm sarcinile, momentele în care trebuia să punem punct, deşi nu terminaserăm ce aveam de făcut, frustrarea care ne chinuia când trebuia să trecem mai departe, în ciuda ritmului nostru particular, şi conform unui program hotărât de alţii şi pe care, în cel mai bun caz, nu-l înţelegeam decât extrem de vag. Day şi eu începeam să considerăm că, poate, părinţii care-şi educau copiii acasă chiar aveau o metodă mai bună de educare, sau măcar o metodă mai interesantă decât cea a şcolii, prin permisiunea de a studia astronomia sau de a se juca ore în şir cu păpuşile. Şi, cu cât întâlneam mai mulţi adepţi practicanţi ai şcolii acasă, cu cât ne gândeam mai mult la cum am vrea să ne creştem copiii încă nenăscuţi, Day şi eu ne dădeam seama că există multe chipuri diferite de a dezvolta o familie, şi fel de fel de metode de predare şi

învăţare în afara modelului tradiţional de tipul „stai jos, taci din gură şi fă ce-ţi spun eu!”

Oamenii care dispun de răbdare, atenţie şi respect îi pot ajuta pe copii să înveţe eficient, fără să recurgă la tehnicile de instruire atât de obişnuite în şcoală: frica, umilirea şi forţa. John, adesea, făcea să circule pe la prietenii lui, şi chiar vindea prin firma lui de vânzări prin corespondenţă (*John Holt’s Book and Music Store*), cărţi despre şcoală şi profesori, şi despre părinţi şi copii care învaţă prin metode neconvenţionale. Aceste cărţi nu numai că dovedesc faptul că există alternative la şcoala convenţională, ci şi demonstrează că valorile care-i erau atât de dragi lui John, şi pe care le vedea în floare în familiile celor care studiau acasă, pot fi găsite la – sau insuflate – şi altor oameni şi altor locuri.

Capacitatea noastră înnăscută de a învăţa prin experienţă şi exemplu este aşa de puternică, încât suntem practic programaţi să educăm exact cum am fost noi educaţi în şcoală. Am şi petrecut cu toţii atât de mult timp în şcoală, că este foarte greu să ne intre în cap că mai există şi alte stiluri de viaţă şi de educaţie în societatea contemporană. Din această pricină, e foarte uşor să reproducem şcoala convenţională atunci când ne educăm acasă copiii. La urma urmei, ştim ce e şcoala din propria experienţă ca elevi, poate chiar din experienţa de profesori, şi când facem „şcoala acasă” cu copiii noştri, conceptul de „şcoală”, adânc înrădăcinat în mintea noastră, ne confiscă intenţiile. Ca replică la definiţia curentă a cuvântului „şcoală”, John a creat cuvântul „unschooling” (şcoală acasă fără programă, studiu nestructurat – neşcolire – n. L), pentru a denumi un mod de a ajuta copiii să înveţe în care nu se aplică idei şi metode deprinse în şcoală.

De exemplu, jocul profesionist de fotbal american poate fi învăţat în manieră „neşcolară”, ceea ce eu credeam că se poate face numai prin cultivarea unei sportivităţi dure, agresive, sălbatic competitive, axate pe

„victorie cu orice preţ” şi apoi am citit ceea ce urmează – un articol despre John Gagliardi, antrenorul principal al echipei de fotbal american a Universităţii St. John din Minnesota:

Performanţele atinse de echipa antrenată de el ar fi impresionante chiar şi dacă ar fi obţinute prin metodele de instruire şi antrenament convenţionale, dar Gagliardi se poate spune că a pus manualul pe foc. De fapt, zice domnia sa, echipa de la St. John nu are un manual cu reguli, ci doar o listă de atribuţii ale jucătorilor, de o singură pagină.

Gagliardi spune că băieţii învaţă totul pe teren. Şi că, în opinia sa, mai toate materialele tipărite sunt pentru jucători întocmai ca şi cum ai descrie unui copil cum se merge cu bicicleta: poţi scrie cât vrei, dar copilul n-o să înţeleagă nimic; ca să înveţe, trebuie să urce pe bicicletă şi să încerce până reuşește.

Gagliardi nu refuză doar manualele de joc, ci şi o mulţime de alte proceduri standard din fotbalul american…

Iată câteva citate din „Filosofia de NU-uri pentru VICTORIE” a lui Gagliardi:

Nimeni NU va sta pe tuşă mai mult decât colegii de echipă.

Nimeni NU va fi considerat prea mic pentru a putea lua parte la joc.

NU se vor evalua şi NU se vor nota jocurile după înregistrările video.

NU se vor pune în vestiare afişe cu sloganuri şi texte „motivante”.

NU se vor solicita şi nu se vor efectua ture de alergare pe teren.

NU se vor pronunţa cuvinte ca: „a lovi”, „a omorî” etc.

NU se vor face antrenamente duminica şi lunea.

NU se vor afişa statistici la avizier.

NU sunt admise jignirile.

NU se vor face antrenamente pe ploaie, pe vânt

excesiv sau pe teren noroios.

Nimeni NU va fi cronometrat la alergările pe teren.1

Iată un exemplu de cum se pot obţine rezultate excelente şi de cum se pot răsturna prejudecăţi urmând o altă cale decât cea convenţională. De aici se poate vedea şi că premisele succesului pot fi antipodul „înţelepciunii" consacrate. În 2002, Gagliardi a fost declarat antrenorul (în activitate) de echipă universitară cu cele mai multe victorii în palmares şi al doilea cel mai bun antrenor din toată istoria fotbalului universitar şi a ajuns la aceste realizări procedând taman pe dos faţă de cum procedau toţi ceilalţi antrenori de fotbal. Nerespectând procedurile standard, metodele preferate de ceilalţi şi motivarea prin „ucide sau vei fi ucis", domnul antrenor Gagliardi ne-a furnizat noi metode de lucru cu tinerii sportivi, mult mai interesante decât cele ale „micilor Napoleoni", care domină din ce în ce mai mult lumea sportului de tineret.

În parte, ca o reacţie la tratamentele violente aplicate animalelor, oamenilor şi suferite de el însuşi în copilărie, Monty Roberts a pus la punct metode inovatoare de educare a cailor, de lucru cu persoanele cu handicap şi de creştere a copiilor. Şi-a bazat practicile pe observaţie, răbdare şi comunicare, nu pe proceduri create de specialişti, pe rezultate şi constrângere. Succesele lui, mai ales cu caii dificili, sunt impresionante, iar tehnica lui – îmblânzirea calului prin şoapte – este mai neprimejdioasă, mai omenoasă şi mai eficientă decât convenţionala îmblânzire a calului prin forţă. Roberts nu are prea multe de spus despre experienţa lui şcolară formală („prezenţa mea la ore a fost slăbuţă"), dar susţine că profesorul care a avut cea mai mare influenţă asupra lui a fost o călugăriţă:

Toată viaţa îmi voi aminti ce spunea ea, anume că nu există predare, ci doar învăţare. Credea cu tărie că niciun profesor nu poate învăţa niciodată, nimic, pe nimeni. Considera că rolul ei ca profesor, nu este de a preda, ci de a crea mediul prielnic în care elevul să poată învăţa. Toată ştiinţa… constă în a nu forţa pe nimeni. Mintea trebuie să

fie receptivă la cunoştinţe, maleabilă, şi, mai important ca orice, trebuie să fie flămândă de acele cunoştinţe.

Această filosofie am pus-o la temelia metodei mele de educare a cailor Predarea vrea să însemne o injectare a cunoştinţelor. La fel ca Sora Agnes Patricia, sunt perfect de acord că nu se poate preda, d se poate doar învăţa.2

Ce *a* făcut Roberts cu caii, Holt a făcut cu copiii de clasa a cincea: le-a înlesnit învăţarea, mai degrabă decât să le impună instruirea. Ca şi în cazul lui Roberts, activitatea lui Holt nu a fost întâmpinată cu entuziasm de autorităţi, dar mulţi profesori şi părinţi au manifestat interes pentru stilul lui didactic. Holt a subliniat, în repetate rânduri, că nu a urmat niciodată vreo şcoală cu profil didactic, ceea ce el considera un mare avantaj. Când încerca să-i înveţe pe copii, nu avea mintea plină de prejudecăţile şi directivele inoculate odată cu teoria pedagogică, d judeca temeinic şi intens ce funcţionează şi ce nu funcţionează în fiecare caz în parte. Monty Roberts a petrecut multe săptămâni în deşert în apropierea hergheliilor de cai sălbatici, timp în care le-a învăţat limbajul corporal, prin studierea atentă a interacţiunilor dintre ei şi a reacţiei lor atunci când îi observau prezenţa; tot aşa a procedat şi John cu copiii. Nu vorbim aia de observare ocazională; după cum John însuşi a scris într-o scrisoare din 1969, adresată către *Harvard Education Review*.

Tot ce am învăţat despre copii am învăţat prin observare îndelungată şi grijulie şi, chiar mai important, printr-o lungă serie de eşecuri în a le preda, în moduri mai mult sau mai puţin ortodoxe, ceea ce autorităţile în domeniu le cereau să înveţe. Mă veţi ierta dacă mă înşel, dar mi se pare că mesajul transmis copiilor este că pentru a învăţa despre lume este mai important să citeşti cărţile nu ştiu-cui decât să observi tu însuţi realitatea. De acest mod de a vedea lucrurile eu mă dezic din toată inima. Într-adevăr, acesta este unul dintre lucrurile pe care tot încerc să le spun profesorilor – că tot ce află sau cred că învaţă

din observarea şi contactul direct cu copiii este mult mai important şi mai de încredere decât orice le-ar putea spune teoreticienii. Ştiu că e o erezie ce spun, dar acesta este punctul meu de vedere, construit prin efort.3

John a ajuns la concluzia că părinţii pot fi profesori cel puţin la fel de buni pe cât era el la clasă, probabil chiar mai buni, pentru că, dacă îşi cultivă cu grijă relaţiile cu copiii, copiii vor avea deschiderea de a le arăta părinţilor (sau altor adulţi empatici şi răbdători) modurile de învăţare care li se potrivesc cel mai bine. Insistenţa cu care recomanda tuturor să încerce şcoala acasă, indiferent de statutul social al familiei sau de educaţia părinţilor, îşi are rădăcinile în propria lui experienţă, plină de încercări şi eşecuri, plină de eforturi de a identifica metodele care într-adevăr funcţionează la clasă.

Însă şi John Holt şi alţi educatori au fost criticaţi, chiar şi de persoane care îşi educau copiii acasă, că vorbesc în necunoştinţă de cauză – întrucât nu au ei înşişi copii, nu ştiu cum e să fii cu copiii douăzeci şi patru de ore din douăzeci şi patru. „Dacă ar sta o zi întreagă cu copiii mei, ar schimba macazul!” – era reacţia multor părinţi, când John le recomanda mustrător să fie delicaţi, răbdători şi înţelegători cu izbucnirile emoţionale şi cu faptele (poate iritante, pentru părinţi) ale copiilor.

Dar John nu a obosit niciodată să-şi arate empatia faţă de copii, nici să insiste ca părinţii să dea o şansă copiilor să înveţe, din punct de vedere academic şi emoţional, să le dea două, trei, patru, n şanse, dacă e nevoie. Pe de altă parte, John nu era în niciun caz de părere că ar fi bine să li se permită copiilor să se comporte lipsit de respect faţă de părinţii lor! Activitatea la clasă nu era singura sursă de inspiraţie pentru sfaturile pe care John le dădea, legate de traiul şi învăţarea alături de copii. Îşi căuta cu râvnă situaţii în care putea petrece timp cu copii de toate vârstele, totodată studiindu-i atent. Când îi programam conferinţele, nu voia niciodată să stea la hotel, ci mă punea să-i caut gazde – familii la care putea locui în

perioada conferinţei. În cărţile lui, vorbeşte adesea despre copiii surorilor lui, despre copiii prietenilor, precum şi despre copiii din clasele la care preda la şcoală, sau la care predau colegi de-ai lui. Discuta cu cei care-şi educau copiii acasă tot felul de probleme legate de creşterea copiilor, şi în paginile revistei *Growing Without Schooling* (din care am inclus citate, în această carte), şi direct cu părinţii. A devenit un fel de moş înţelept şi sfătos pentru mulţi oameni, în vremurile acelea de început ale şcolii acasă.

Este o ironie a sorţii că problema „socializării" (care constituie, pentru mulţi, principalul handicap al şcolii acasă) era, pentru John, un argument de prim rang în favoarea acestui tip de educaţie. Din observaţiile şi studiile sale, a căpătat convingerea că, mai mult decât orice, copiii sunt făpturi sociale, şi că socializarea cu membrii familiei, cu membrii familiei extinse, cu membrii comunităţii, şi aşa mai departe, îi ajută să înveţe şi să se dezvolte. Interesul copiilor mici pentru vorbire, de exemplu, n-ar fi stimulat dacă n-ar exista în jurul lor o comunitate de vorbitori, de oameni care să asculte, să răspundă şi să vorbească şi ei cu copiii. John nu a scăpat niciodată din vedere faptul că, de cele mai multe ori, şcoala nu numai că nu oferă aşa cum ar trebui oportunităţi de socializare, dar adesea generează chiar experienţe sociale negative.

Adversarii din domeniul educaţiei care vor să discrediteze ideile lui John – îl etichetează ca „adorator romantic al copiilor" şi îl încadrează în aceeaşi categorie cu faimosul filosof liberal francez Jean-Jacques Rousseau, care susţinea că: doar izolaţi de influenţa corupătoare a adulţilor, în special a părinţilor, pot copiii să se dezvolte cel mai bine. În mod clar, John nu a fost influenţat de această idee a lui Rousseau. John nu era nici adeptul dragostei dure faţă de copii. În capitolul *„A trăi împreună cu copiii"*, John descrie limpede cum vede el relaţiile dintre adulţi şi copii. Iată ce scrie:

Copiii îmi par adesea nişte barbari cu înzestrări excelente, care îşi doresc cu ardoare să se civilizeze. Multe

şcoli alternative, ca şi mulţi părinţi binevoitori şi bine intenţionaţi, suferă de ideea defectuoasă că există în copii ceva sălbatic şi preţios care trebuie apărat de atacurile lumii pentru cât mai mult timp posibil. De îndată ce ne vom elibera de această idee, viaţa noastră alături de copii va deveni mult mai uşoară, iar copiii vor fi mult mai fericiţi. La momentul când scriu acestea, am petrecut, de curând, mult timp cu copii foarte mici şi mă copleşește sentimentul, foarte puternic, că ei vor să se integreze, să participe, să facă bine totul – adică să facă aşa cum facem noi. Dacă nu reuşesc întotdeauna să facă toate acestea e pentru că le lipseşte experienţa şi pentru că viaţa lor emoţională e aşa de furtunoasă.

S-ar părea, în mod ciudat, că viziunea reacţionară şi viziunea romantic-liberală asupra copiilor sunt faţa şi reversul aceleiaşi medalii. Adepţii severităţii şi ai durităţii spun că nu putem ajuta copiii să se integreze în lume decât dacă scoatem răutatea din ei cu bătaia. Adoratorii romantici ai copiilor susţin că, în procesul integrării copiilor în lume, distrugem o mare parte din bunătatea lor funciară. Unii – cred despre copii că sunt adulţi de mici dimensiuni şi neevoluaţi; ceilalţi – că adulţii sunt copii de mari dimensiuni şi degeneraţi. Nici unii, nici ceilalţi n-au dreptate. Există însă, cu adevărat, căi prin care, pe măsură ce cresc, copiii pot fi ajutaţi să-şi păstreze şi să-şi dezvolte toate calităţile bune.

Înţelepciunea şi echilibrul lui John au ajutat mulţi părinţi să continue şcoala acasă chiar şi atunci când copiii le dădeau dureri de cap considerabile. I-a ajutat pe părinţi să înţeleagă feluritele ritmuri şi stiluri de învăţare pe care le manifestă copiii după părăsirea şcolii, şi i-a îndemnat pe părinţi să se relaxeze şi să se bucure de timpul petrecut cu copiii, nu să se streseze să obţină de la copii rezultate academice fabuloase. Dar, în 1981, când a fost publicată prima ediţie a cărţii de faţă, John era şi o importantă sursă de explicaţii şi sfaturi de ordin politic şi juridic. Ştia că şcolile publice şi private aveau bani şi putere de partea lor,

dar mai ştia şi că familiile şi copiii aveau multe drepturi şi posibilităţi de alegere de care nu erau conştienţi. John îi sfătuia pe părinţi ca, în măsura posibilităţilor, să evite conflictele explicite cu autorităţile şcolare, chiar dacă asta însemna să se mute în zona unui inspectorat mai binevoitor. Când familiile aveau dificultăţi cu autorităţile, John le furniza speţe, povestiri, explicaţii şi comentarii, astfel încât să nu ducă lipsă de sprijin şi sfaturi; mult din acest material este prezentat pe larg în ediţia originală a cărţii. Din fericire, climatul politic s-a schimbat considerabil în ultimii douăzeci de ani, în favoarea şcolii acasă, care a devenit legală pe tot teritoriul Statelor Unite ale Americii, precum şi în Canada, Marea Britanie, Irlanda, Australia, Franţa, Spania, Japonia, Scandinavia şi în alte zone şi ţări. Multe din situaţiile discutate de John în ediţia originală, legate de oficiali ai sistemului de învăţământ public, de sentinţe judecătoreşti şi politici şcolare, sunt acum depăşite, şi majoritatea nu mai figurează în textul prezentei ediţii. Însă am păstrat unele dintre comentariile lui John, pentru a vă oferi o perspectivă asupra istoriei mişcării de şcolarizare acasă şi ca să puteţi beneficia de sfaturile şi ideile lui pătrunzătoare.

Şcoala acasă nu e o biată găselniţă în materie de instruire; este un întreg set de metode şi moduri de predare şi învăţare şi de participare la viaţa familiei şi a comunităţii; de moduri de a găsi de lucru şi de a accede la educaţie superioară fără a parcurge drumul anevoios al şcolii de masă standardizate, de tip industrial; te ajută să utilizezi şcoala, în loc să te laşi folosit de şcoală. Şcoala acasă este un cadru propice pentru a reflecta la concepte precum „democraţie” şi „individualitate”, evitând, în acelaşi timp, polarizarea ce te-ar putea arunca în extrema supravieţuirii izolate sau în cea a colectivei proletarilor robotizaţi. În şcoala acasă, copiii şi părinţii împletesc traiul cu învăţarea într-un mod mult mai profund decât simpla efectuare a temelor împreună. Toate aceste avantaje ale şcolii acasă le veţi afla pe larg citind prezenta carte.

Este de-a dreptul o minune că metodele moderne de instruire nu au reuşit să suprime complet sfânta curiozitate şi spiritul de cercetare. Căci această floare gingaşă are nevoie de libertate, tot atât de mult ca şi de stimulare; fără libertate, degrabă ajunge la ofilire şi ruină. Este o greşeală monumentală să crezi că bucuria de a observa şi de a cerceta poate fi cultivată prin mijloace coercitive şi prin simţul datoriei. Din contră, cred că s-ar putea anihila chiar voracitatea unei fiare de pradă sănătoase, dacă ar fi posibil s-o obligi, bătând-o cu biciul, să mănânce continuu, chiar fără să-i fie foame, mai ales dacă hrana „oferită" astfel, cu forţa, ar fi aleasă corespunzător. (Albert Einstein)

Introducere

John Holt

Această carte este despre cum putem să educăm copiii – sau, mai bine spus, cum îi putem ajuta să înveţe în afara şcolii – acasă, sau în orice alte locuri şi situaţii (cu cât mai multe, cu atât mai bine) pe care le putem pune la îndemâna lor. Cartea este, în parte, o pledoarie în favoarea acestui tip de educaţie, în parte, o relatare despre oameni care fac şcoală acasă şi, în parte, un fel de manual pentru cei care vor să îşi educe copiii fără şcoală.

Multe întâmplări, unele publice, unele personale, altele dinlăuntrul meu, m-au determinat să scriu această carte. Totul a început pe la sfârşitul anilor ’50. Pe atunci, predam unor copii de 10 ani, într-o şcoală prestigioasă. Şi petreceam foarte mult timp cu bebeluşii şi copiii mici ai surorilor mele şi ai altor prieteni. Diferenţa dintre elevii mei de 10 ani (pe care îi îndrăgeam mult) şi copilaşii de un an sau doi era izbitoare. Copiii de la clasă, deşi proveneau din familii înstărite şi aveau coeficienţi de inteligenţă mari, erau, cu foarte puţine excepţii, înfricoşaţi, timizi, evazivi şi autoprotectori. Bebeluşii de acasă erau aventurieri cutezători.

Foarte curând a devenit limpede pentru mine că, încă de la naştere, copiii sunt, prin însăşi natura lor, foarte

curioşi în privinţa lumii înconjurătoare, că sunt plini de energie, descurcăreţi şi pricepuţi în a o explora şi în a învăţa despre ea, în a lua lumea în stăpânire. Ca să scurtăm vorba, mult mai dornici să înveţe şi mult mai competenţi în a învăţa decât cei mai mulţi dintre oamenii mari. Bebeluşii nu sunt nişte vietăţi prostuţe, ci adevăraţi savanţi. Atunci, de ce să nu transformăm şcolile în locuri în care copiii să fie lăsaţi, încurajaţi şi (dacă, şi când, cer chiar ei acest lucru) ajutaţi să exploreze şi să-şi proceseze experienţele legate de lumea din jurul lor (în ambele coordonate – timp şi spaţiu) pe căile care-i interesează pe ei cel mai mult?

Am vorbit despre asta în primele mele două cărţi, *How Children Fail* (1964) şi *How Children Le-am* (1966). În scurt timp de la publicare, ele aveau o mulţime de cititori şi au fost traduse în multe limbi. La fel ca diverşi alţii care spuneau cam aceleaşi lucruri, m-am trezit cu un orar foarte încărcat de conferinţe, invitaţii în emisiuni TV etc. Mulţi dintre educatori, părinţi, şi chiar din publicul general, păreau foarte interesaţi şi chiar entuziasmaţi de ideea de a face din şcoli nişte locuri în care copiii să înveţe independent şi în regie proprie. Am fost invitat chiar şi la Facultatea de psihopedagogie de la Harvard, ca să ţin un curs despre învăţarea condusă de elev/ student. O vreme, şi eu şi colegii mei susţinători ai acestei idei am avut sentimentul că, în câţiva ani, astfel de schimbări ar putea avea loc în multe şcoli, iar, în timp, probabil în majoritatea şcolilor.

Când părinţii (şi n-au fost puţini cei care au făcut asta) mi se plângeau de calitatea învăţământului din şcolile la care mergeau copiii lor, îi îndemnam să înfiinţeze comitete şi să organizeze mişcări de susţinere a reformelor şcolare, să facă presiuni asupra consiliilor de conducere a şcolilor şi, la nevoie, să schimbe

Cum învaţă copiii (Editura Trei, 2015). (N.tr.) membrii acestor consilii. În unele locuri, părinţii chiar au făcut ce i-am sfătuit eu.

La început, nu mi-am pus deloc problema obligativităţii şcolii. Dar, prin 1968, am ajuns la convingerea fermă că tipul de schimbări pe care aş fi vrut să le văd în şcoli, şi mai ales în relaţia profesor-elev nu puteau avea loc atâta timp cât şcoala era obligatorie. Am scris despre asta în articolul „Not So Golden Rule Days", publicat prima oară în *Center Magazine* editată de Center for the Study of Democratic Institutions, şi mai târziu în cea de-a treia carte a mea, *The Underachieving School*. Întrucât prezenţa la ore este cerută prin lege în sistemul de învăţământ obligatoriu, profesorii au şi sarcini de muncă poliţieneşti care îi împiedică să-şi desfăşoare adecvat activitatea didactică propriu-zisă; aşadar, ar fi şi în interesul *lor*, şi al părinţilor şi copiilor, ca aceste legi să fie abrogate, sau cel puţin să fie modificate radical. În articol, am oferit şi sugestii de acţiuni politice şi etape ale unui eventual proces de schimbare în acest sens.

Aşa ne-am străduit, mulţi dintre noi, cu energie, entuziasm şi încredere, să ajutăm înfăptuirea reformei şcolare. Cum li se întâmplă multor luptători pentru schimbare, în fiecare semn de schimbare vedeam dovada că marea schimbare aşteptată se apropia. Încă nu ştiam că în lumea actuală, dominată de mass-media, şi ideile, nu numai îmbrăcămintea, ajung la modă şi se demodează cu repeziciune. Câtăva vreme, reforma sistemului de învăţământ a fost la modă. Nu aveam de unde să ştim că era doar o modă. Abia la mult timp după, îţi poţi da seama ce e modă şi ce e curent durabil.

Totuşi, chiar şi atunci erau semne. Odată, am fost invitat împreună cu alţi conferenţiari la Minneapolis, un oraş liberal dintr-un stat la fel de liberal, să vorbesc unui public amplu de profesori din Minnesota. Erau vreo şapte sute în total. După ce am ţinut cuvântarea, a urmat timpul prevăzut pentru întrebări, cu o atmosferă destinsă şi prietenească. O femeie voinică, ale cărei buze subţiri erau strident îndreptate în jos la capete, a izbucnit dintr-odată, cu o voce aspră şi furioasă:

— Şi cu copiii care sunt pur şi simplu leneşi cum procedaţi?

Toată lumea din sală a început să aplaude furtunos. Parcă mi-a dat cineva cu ceva în cap. După ce aplauzele s-au potolit, am răspuns cât am putut de bine, iar întâlnirea a redevenit senină. Ulterior, m-am silit să uit acel mic incident neplăcut. Nu voiam să aud ce-mi spunea din amintire vocea agresivă a acelei femei, care pentru o clipă a fost vocea majorităţii tăcute: „Copiii nu sunt buni de nimic”.

În călătoriile mele, am fost de multe ori invitat să vizitez şcoli şi să asist la ore; cei care mă invitau îmi spuneau: „Ţi-am citit cărţile, sunt minunate, şi punem în practică toate ideile despre care vorbeşti în ele”. Însă ei făceau toate lucrurile greşite, vătămătoare, pe care le-am descris în cărţi şi pe care le-am practicat şi eu cândva – puneau în practică, în mod răsturnat, nu ce recomandam eu, ci ceea ce descriam ca fiind greşit. Alte persoane îmi vorbeau foarte entuziast despre metode şi programe inovatoare. Dar aceste programe erau întotdeauna finanţate din fonduri federale, şi, de fiecare dată când se implementa un astfel de program, mai devreme sau mai târziu finanţarea centrală se oprea, şi odată cu ea şi programul. Multora le părea rău că pierdeau programele astea grozave. Dar niciodată nu-şi puneau problema că ar fi oportun să finanţeze programele cu bani locali.

Când mergeam să ţin conferinţe, eram întotdeauna aşteptat la aeroport de două sau trei persoane. De obicei, ne împrieteneam de îndată. Îmi citiseră cărţile, şi-mi împărtăşeau convingerile şi ideile. Timpul pe care-l petreceam împreună era încărcat de prietenie; discutam despre lucruri pe care le percepeam la fel, ne relatam poveşti despre succese, poveşti de groază, poveşti despre situaţii problematice în care ne-a salvat norocul chior, cum se spune. Până să ajung să-mi ţin cuvântarea, deveneam convins că toţi oamenii din zonă, în rare excepţii, trebuie să fie prietenii mei. Şi, doar încetul cu încetul, îmi dădeam

seama că prietenii mei erau de fapt o minoritate firavă în şcoala unde lucrau sau în comunitate, şi că treaba pentru care fusesem chemat era să spun cu voce tare în public ceea ce se săturaseră cei de acolo să tot audă de la ei, precum şi unele lucruri pe care aceştia nici nu îndrăzniseră să le spună vreodată. Cei care mă invitaseră nădăjduiau că, dacă vor auzi de la mine toate lucrurile acelea, membrii comunităţii şi ai corpului didactic vor fi mai receptivi din pricina prestanţei mele de autor celebru, invitat la emisiuni TV etc.

Plecând de la numeroasele experienţe de acest tip, pe la începutul anilor ’70, am deschis încet ochii şi am văzut din ce în ce mai clar realitatea dureroasă că reforma şcolară era aproape în totalitate un moft şi o iluzie. Mult prea puţini oameni, din şcoală sau din afara şcolii, erau dispuşi să acorde copiilor (sau măcar să tolereze ideea de) mai multă libertate, autonomie şi posibilitate de alegere reală. Dintre cei câţiva care agreau ideea, cei mai mulţi nu erau motivaţi în asta de (re) cunoaşterea sau convingerea că în mod real copiii îşi doresc – şi se poate avea încredere în ei – să exploreze lumea temeinic şi profund, d erau puşi în mişcare de ideea că, primind o spoială de libertate (permisiunea de a purta haine uzate sau zdrenţuite, permisiunea de a alerga prin şcoală sau clasă, de a striga, de a mâzgăli pe pereţi etc.), copiii se vor lăsa mai uşor modelaţi şi vor face ceea ce şcoala încearcă dintotdeauna să le impună: să înveţe la materiile şcolare, să intre la o facultate bună etc. Cu alte cuvinte, libertatea nu era un mod de viaţă şi de activitate serios şi autentic, ci o scamatorie ieftină, im „instrument motivaţional”. Ca atare, când s-a constatat că nu produce rezultatele scontate, „instrumentul” a fost abandonat fără niciun scrupul.

Concomitent, dădeam peste tot mai multe dovezi ale antipatiei şi neîncrederii active pe care majoritatea adulţilor le au faţă de aproape toţi copiii, chiar şi faţă de propriii lor copii – cam des faţă de propriii copii, în mod special. Temeiurile acestei neîncrederi şi antipatii le-am

discutat pe larg în cărţile mele *Escape From Childhood* şi *Instead of Education*. Pe scurt, oamenii ale căror vieţi sunt dificile, plictisitoare, pline de suferinţă, lipsite de sens (sau astfel îşi percep ei viaţa) – oamenii care au suferinţă sufletească accentuată – dezvoltă de obicei resentimente faţă de cei care par să sufere mai puţin decât ei, şi, dacă au prilejul, vor încerca să-i facă pe toţi să sufere ca ei. Oamenii legaţi în lanţuri pe care nu au nicio nădejde să le lepede vreodată vor să-i vadă pe toţi cei dimprejurul lor în aceleaşi lanţuri grele.

În concluzie, îmi era din ce în ce mai limpede că marea majoritate a şcolilor, plictisitoare şi înregimentate, făceau exact ceea ce au făcut dintotdeauna şi ceea ce se dorea de la ele, de mai toţi adulţii. Anume: să-i înveţe pe copii Realitatea. Să-i înveţe că Viaţa Nu E Un Picnic. Să-i înveţe să tacă şi să facă Ce Li. Se spune. Vă rog să nu înţelegeţi greşit ceea ce tocmai v-am spus. Oamenii nu gândesc aşa din pură răutate. Am citit, într-un ziar radical, un articol scris cu compătimire despre viaţa în orăşelele din Iowa, unde, ca să îşi poată plăti dările, mulţi fermieri cu normă întreagă trebuie să mai lucreze şi în abatoare sau în halele de ambalat came. Autorul spune sugestiv că „învârt plămâni cu lopata”. Etica acestei munci îngrozitoare, trudnice, este atât de puternic înscrisă în toată fiinţa lor, încât ei îl consideră lepădătură pe cel care nu face toată viaţa, continuu, o muncă de acest fel, *dureroasă*. Desigur, nu vor să crească lepădături. Aşa că, pentru cei mai mulţi dintre ei, Respectul Pentru

Lucrurile Fundamentale înseamnă Şcoala Fără Amuzament şi Fără * *3*

Jocuri. Pe cei mai mulţi nu-i interesează în mod deosebit lectura în sine; ca majoritatea americanilor, citesc neglijabil şi stau la televizor. Ceea ce vor de la şcoală este să-i înveţe pe copii *să muncească*. Prin asta, nu înţeleg muncă frumoasă şi iscusită de care să fie mândri. Neavând astfel de ocupaţii, nici perspectiva de a face vreodată şi altceva decât truda abrutizantă din prezent, ei nici nu

numesc „muncă” ocupaţiile frumoase. Pentru copiii lor, când vor creşte, vor acelaşi tip de trudă abrutizantă, pe care copiii să şi-o asume *dornic* şi destoinic. Şi ce alt antrenament mai bun, pentru o astfel de viaţă, decât şcolarizarea desfăşurată după chipul şi asemănarea trudei abrutizante?

Fără îndoială, s-ar bucura să-şi vadă copiii admişi la o universitate „bună” sau angajaţi ca avocaţi, doctori, directori de corporaţie, integraţi în lumea puterii şi a banilor pe care o văd zilnic la televizor Dar şansele să se întâmple aşa ceva sunt asemănătoare cu acelea de a câştiga la loterie. Nu te împiedică nimeni să speri – şi altă speranţă nu ai – dar nu poţi conta pe asta. Oricum, cei mai mulţi părinţi îşi dau seama, pe la sfârşitul clasei a doua sau a treia, că nu au tras lozul cel mare. Nu le rămâne altceva de făcut decât să-şi pregătească odraslele pentru un serviciu cu normă întreagă trudnic. Pentru asta există, pentru asta au existat dintotdeauna mai toate şcolile.

De curând, acest adevăr mi-a fost iarăşi trântit în faţă. Mă aflam într-un taxi care mă ducea la aeroport şi am început să discut cu şoferul, un om vesel şi comunicativ M-a întrebat unde mă duceam şi cu ce mă ocup. I-am răspuns că scriu cărţi despre copii, şcoală şi educaţie şi că public o revistă despre familii care-şi educă acasă copiii. A spus că nu crede că e o idee prea bună să fie educaţi acasă copiii şi a continuat să-mi expună opiniile lui despre şcoală şi despre problemele şcolii. Imediat ce am ajuns la aeroport, mi-am notat tot ce mi-am amintit din cele spuse de el. Fragmentele pe care le citez în continuare vă vor transmite un tablou cât de cât cuprinzător al discuţiei. Chiar după primul schimb de replici, a început:

Am impresia că, la ora actuală, elevii dirijează ora şi îi îndrumă pe profesori, pe dos faţă de cum ar trebui… Când eram elev dacă vorbeam obraznic cu vreun profesor, îmi umplea faţa de bobârnace. (Aici, a chicotit.) După care, o vreme, stăteam ca pe ghimpi – să mă ferească Dumnezeu să afle tata!

Nu am cum să redau în scris expresia aprobatoare, chiar *plăcerea* care i se vedea pe faţă în timp ce spunea asta. Nu întâlnesc prea des oameni care să creadă atât de puternic în virtuţile violenţei ca metodă de rezolvare a problemelor, şi, când întâlnesc vreunul, mă cuprinde spaima. Mă gândeam, acolo, în taxi: „Doamne, în ce m-am băgat?”. M-am refugiat în răspunsuri diplomatice şi apoi în tăcere, după ce au eşuat toate încercările mele de a schimba subiectul. A vorbit aproape numai el, din ce în ce mai agitat şi mai nervos. Însă… când am ajuns la aeroport, şi-a luat rămas-bun de la mine cât se poate de prieteneşte şi mi-a urat călătorie plăcută. L-am privit cum se depărta. De multe ori, văd prin oraş feţe pe care se poate citi furie, brutalitate, cruzime. Pe faţa şoferului de taxi nu erau prezente niciun fel de asemenea expresii.

După ce a spus cele de mai sus, a zis, cu o ferocitate care mi-a îngheţat pe loc şira spinării:

— Să ferească Dumnezeu să aud că vreunul dintre copiii mei a fost obraznic cu vreun profesor!

Totuşi, mă întreb acum ce ar fi făcut dacă chiar ar fi aflat de un aşa incident. Să ne imaginăm că vreunul dintre copii s-ar fi plâns că un profesor l-a nedreptăţit. Presupun că i-ar fi spus copilului că dreptatea este egală cu zero, fiindcă profesorul taie şi spânzură, iar copilul este executantul ordinelor date de profesor.

Gândurile acestea mi-au amintit de o scenă din filmul *Liceul*, al lui Frederick Wiseman, în care un elev şi directorul adjunct aveau o discuţie în contradictoriu. Elevul, care purta ochelari de vedere, bun vorbitor, evident provenind dintr-o familie cu stare, insista cu încăpăţânare că nu a făcut ce era acuzat că ar fi făcut şi că, în consecinţă, nu trebuia pedepsit. Directorul adjunct, un om de statură impunătoare, fost sportiv de performanţă şi probabil provenind dintr-o familie săracă, îi tot explica, la fel de încăpăţânat, că nu avea nicio relevanţă ce făcuse, sau nu făcuse, elevul; dacă cei în drept să cerceteze şi să emită sentinţe au *hotărât* că este pasibil de pedeapsă, nu

avea nimic altceva de făcut decât să-şi accepte condamnarea şi să-şi primească pedeapsa „ca un bărbat”. Sesizaţi ideea implicită – „numai papă-lapte şi obrăznicăturile sunt preocupaţi de dreptate” Orice discuţie despre adevăr şi dreptate este pe lângă subiect. În lumea reală, Autoritatea l-a declarat vinovat, şi, dat fiind că va fi pedepsit, să facă bine să se resemneze.

Mai târziu, în decursul discuţiei noastre, şoferul de taxi mi-a vorbit cu multă admiraţie despre şcolile catolice:

Cei doi copii adolescenţi ai unui cunoscut de-ai mei erau cam nestăpâniţi. I-a trimis la internat la şcoala Sf… Acolo, preoţii dau de pământ, la propriu, cu copiii care vorbesc obraznic; dau de pământ cu ei pe loc, fără nicio judecată. (Şi iar s-a hlizit aprobator)

Cunosc în amănunt şi sunt practic total de acord cu toate argumentele împotriva violenţei, care este în acelaşi timp şi distructivă, şi inutilă şi ineficientă. Acest şofer nu avea ureche pentru niciunul dintre aceste argumente. La un moment dat, mi-a spus că toţi cei şase copii ai lui au absolvit facultatea în regim de autofinanţare, adică s-au descurcat în viaţă. Unul a absolvit ca şef de promoţie, între cei 170 de colegi de an, la Facultatea de tehnică dentară. Altul voia să intre la studii postuniversitare la Academia Medicală, dar nu reuşise încă, din cauză că (aşa susţinea şoferul meu) nu era din vreo minoritate etnică de culoare. (A vorbit îndelung, cu acreală şi amărăciune, despre asta). Dar, în orice caz, iată-l pe el, un biet şofer de taxi, fericit că toţi cei şase copii ai lui, absolvenţi de facultate, îşi croiau drum în zona superioară a societăţii. Prin aceste rezultate, avea argumentul că ameninţările şi duritatea lui fuseseră eficiente. Bietului om probabil nu i-a trecut niciodată prin cap posibilitatea ca aceşti copii ai lui să fi îndeplinit ceea ce îşi dorea el nu pentru că îi ştiau de frică, ci pentru că au considerat că este un lucru bun.

Să lămurim un lucru. Acest tată (ca mulţi alţii) insistă pe necesitatea asprimii şcolii nu din cauză că ar fi el însuşi caracterizat de cruzime sau brutalitate. Ci pentru că el

crede că aşa funcţionează lumea reală, crede că doar asprimea educatorilor îi poate ajuta pe copii să ajungă la o viaţă mai bună decât cea plină de greutăţi a părinţilor care lucrează ca şoferi în taxiuri mizerabile sau chelneri te miri pe unde. Şi această concepţie de viaţă, dură şi neîndurătoare, nu se regăseşte numai în păturile sociale inferioare ale muncitorilor o să reiau o poveste dintr-o carte a mea de mai demult. Aveam într-una din clasele mele de-a cincea pe băiatul unui director executiv dintr-o corporaţie foarte mare. Tatăl nu era extrem de bogat, dar cu siguranţă, ca venituri, se situa în primele 5 procente de populaţie. În cei câţiva ani de şcoală parcurşi înainte să-mi fie mie eley copilul era slab la învăţătură şi avea probleme de comportament şi la şcoală, şi acasă. Părinţii au cerut „ajutor” de la experţi, dar aceştia nu au putut îmbunătăţi situaţia. La orele mele mai puţin rigide, băiatul a descoperit că poate face o mulţime de lucruri care să-l intereseze la maximum, a devenit campionul clasei la şah, a început să înveţe mult mai bine, în special la matematică, pe care, de la bun început, o urâse, iar comportamentul lui s-a schimbat în bine, şi la şcoală, şi acasă. Mama lui, o femeie delicată şi cu vorba melodioasă, a venit la şcoală într-o zi să discute cu mine după ore. Mi-a spus că şi ea şi soţul ei erau foarte bucuroşi de schimbările în bine din prestaţia şcolară şi comportamentul fiului lor. Mi-a povestit cât de mult îi plăceau băiatului orele mele şi cât de mult şi de entuziast vorbea despre toate lucrurile interesante care aveau loc în orele mele. Apoi, după o scurtă pauză, s-a încruntat un pic şi, făcându-şi curaj, mi-a zis:

— Ştiţi… şi eu şi tatăl lui suntem niţel îngrijoraţi de toată distracţia asta de la ore. La urma urmei, tot restul vieţii şi-l va petrece făcând lucruri care nu-i vor fi pe plac, aşa că mai bine ar fi să se obişnuiască de pe acum cu ele.

Atâta timp cât acest gen de părinţi constituie majoritatea, *şi în toate straturile sociale aceştia sunt majoritatea*, şcolile, chiar să vrea, şi oricât de mult ar vrea, nu pot avansa în direcţiile pe care eu şi alţii ca mine le tot

recomandăm de ani de zile. Aceşti părinţi nu vor să participe copiii lor, fie şi pasager, la ore de curs în care să înveţe, de dragul muncii şi cu bucurie şi mulţumire, ce-i interesează mai mult şi mai mult. Vor în schimb să dezvolte în minţile copiilor convingerea pe care am găsit-o la nenumăraţi profesori şi părinţi: «Dacă nu m-ar *obliga* cineva, n-aş face nimic, aş sta probabil degeaba tot timpul.» Pur şi simplu nu acceptă ideea că motivul suprem pentru a munci este faptul că munca pe care o faci este interesantă, antrenantă şi valoroasă pentru tine însuţi şi pentru alţii. Căci, în viziunea lor, lumea reală nu funcţionează aşa, şi nici nu poate fi făcută să funcţioneze aşa.

9 9

În timp ce la întrebarea „Pot fi reformate şcolile?”, răspunsul era invariabil „Nu”, m-am trezit punându-mi o întrebare şi mai profundă. Oare şcolile, oricât de bine organizate sau bine conduse, sunt necesare în vreun fel? Oare chiar sunt şcolile cel mai bun mediu pentru învăţare? Oare sunt un mediu cât de cât bun pentru învăţare? Am început să mă îndoiesc, mai puţin în privinţa şcolilor de înaltă specializare. Din tot ce ştiu, cea mai mare parte nu am învăţat în şcoală, nici în alte „medii de învăţare” ori „experienţe de învăţare” de tip şcolar, cum ar fi întâlniri, ateliere şi seminare. Şi presupun că asta e valabil pentru aproape toată lumea.

Cu timpul, am început să reflectez şi asupra sensurilor curente ale cuvântului „a învăţa”. Într-o dimineaţă, mă plimbam prin Grădina Publică din Boston; la un moment dat, m-am surprins imaginându-mi o mare conferinţă, într-un hotel plin de indicatoare şi afişe şi de oameni cu ecusoane. Dar la această conferinţă toţi păreau să discute despre *respiraţie*. „Cum respiri, în ultima vreme?”, „Mult mai bine decât altă dată, dar e loc şi de mai bine!”, „L-aţi văzut pe John Smith? Cu adevărat, respiră minunat!”. Şi tot aşa. Toate întâlnirile, toate cărţile, toate discuţiile aveau ca unică temă îmbunătăţirea

respiraţiei. Şi mă gândeam… dacă am asista la o astfel de conferinţă, nu am presupune că toată lumea de acolo e bolnavă sau în convalescenţă? Altfel, de ce atâta vorbă şi grijă pentru ceva ce, în mod natural, oamenii sănătoşi fac adecvat?

Reflecţiile acestea ni se potrivesc perfect şi nouă, celor veşnic preocupaţi de „învăţare”. A existat vreodată în istorie vreo societate atât de obsedată de învăţare, o societate în care să se vorbească atâta despre cum se poate învăţa mai mult, mai de timpuriu, mai îndelung sau mai uşor? Oare nu e obsesia aceasta semnul că avem o suferinţă gravă? Câte dintre societăţile viguroase, sănătoase, active, creative şi inventive – Grecia lui Pericle, Anglia Elizabetană, Statele Unite după Războiul de Independenţă – şi-au irosit atâta timp în *discuţii* despre învăţare? Niciuna; în aceste societăţi, oamenii *făceau* fel de fel de lucruri, în ritm susţinut, şi învăţau din activităţi în timp ce le desfăşurau.

Acestea simt ideile directoare ale cărţii mele *Instead of Education*, în care încercam să înfăţişez limpede diferenţa dintre *a face*, care înseamnă „viaţă şi muncă autonome, creatoare de valoare şi pline de sens”, şi *educaţie*, „învăţare desfăşurată departe de lume şi fără conexiuni substanţiale cu lumea, sub presiunea ameninţărilor şi mitei, a lăcomiei şi fricii” Chiar în timp ce scriam această carte, am plănuit şi o continuare, care avea să se numească *Growing Up Smart – Without School*, despre diferite personalităţi cu contribuţie însemnată la civilizaţie care, în copilărie, au mers foarte puţin la şcoală, şi despre familii din perioada contemporană care nu-şi dau copiii la şcoală.

Pe la sfârşitul anilor ’60 şi începutul anilor *’70*, am cunoscut destul de multe grupuri de oameni care îşi înfiinţau propriile micro-şcoli alternative. Cei mai mulţi dintre ei nu ajunseseră la hotărârea de a înfiinţa o astfel de şcoală decât după ce, ani şi ani, ceruseră fără succes o alternativă de la şcoala publică din zonă. Când într-un

sfârşit se decideau, trebuiau să convingă şi alţi părinţi să li se alăture, trebuiau să se înţeleagă cu ei asupra aspectelor importante implicate, trebuia găsit un sediu care să îndeplinească cerinţele legale, trebuiau obţinute avize favorabile de la Departamentul de Pompieri şi de la Direcţia de Sănătate Publică şi alte autorizaţii de funcţionare. Trebuia obţinută acreditare de la stat, astfel încât elevii şcolii nou-înfiinţate să nu fie mai apoi consideraţi chiulangii sau încadraţi în categoria „abandon şcolar” Trebuiau găsiţi unul sau mai mulţi profesori, şi, mai presus de toate, trebuia găsită finanţare corespunzătoare.

Într-o zi, vorbeam cu o mămică tânără care tocmai o apucase pe acest drum lung, complicat şi anevoios. împreună cu o prietenă se hotărâse să nu mai tolereze răul pe care şcolile publice locale îl făceau copiilor lor. Singura soluţie era să-şi facă propria şcoală. Timp de mai multe luni, au căutat părinţi cu care să se asocieze, sediu, bani, dar nu prea au reuşit. Poate, dacă veneam eu să ţin o conferinţă…

Pe când vorbeam, în mintea mea a răsărit un gând: chiar era necesară toată frământarea asta? I-am spus:

— Ascultă, tu chiar vrei să administrezi o şcoală? Sau, ceea ce vrei, de fapt, este o situaţie decentă pentru copiii tăi?

Fără ezitare, mi-a răspuns:

— Vreau o situaţie decentă pentru copiii mei.

— În cazul ăsta, i-am spus, ce rost are să te chinui cu toate astea – întâlniri, clădiri, inspectori, bani? N-ar fi mai bine să-i retragi de la şcoala publică şi să studieze acasă? N-ar fi *mai* greu de făcut asta decât ce faci tu acum – de fapt, s-ar putea să fie considerabil mai uşor.

Şi aşa a şi fost – mult mai uşor, mult mai distractiv

Discutând cu familii tinere ca aceasta, am aflat că aveau cea mai mare nevoie de susţinere, sfaturi şi idei de la familii cu aceeaşi gândire. Din acest motiv am început să public o revistă mică, cu apariţii din două în două luni,

numită *Growing Without Schooling*, în care părinţii puteau să povestească propriile experienţe cu şcoala acasă. O parte din materialul acestei cărţi a apărut mai întâi în revistă. E vorba despre citate din cărţi, reviste, reportaje şi articole de presă, speţe juridice etc., fragmente din articole scrise de mine pentru revistă, dar şi fragmente din scrisorile primite la redacţie de la părinţi. Scrisorile din care am ales fragmentele prezente în această carte sunt doar câteva din numărul mare de scrisori reproduse în revistă, care, la rândul lor, sunt o fracţiune din câte ni s-au trimis pe adresa redacţiei.

Scrisorile citate în această carte sunt, desigur, dintre cele mai bune, dar am primit multe altele pe care le-am fi putut publica fără rezerve, întrucât erau la fel de sugestive. Unele scrisori le-am despărţit în fragmente pe care le-am folosit în capitole diferite. Poate că, din pricina acestei decupări, s-a pierdut câte ceva din expresivitatea şi savoarea originalului, care de obicei era lung şi acoperea multiple subiecte. Totuşi, în fragmentele pe care le-am reprodus, nu vă va fi greu să remarcaţi duioşia, pătrunderea şi elocvenţa acestor scrisori. Lectura scrisorilor trimise de părinţi către *Growing Without Schooling* a fost cea mai frumoasă răsplată căpătată de mine pentru munca la revistă. Sper că vă vor plăcea aceste scrisori la fel de mult cum mi-au plăcut mie.

CAPITOLUL 1

De ce să-i retragi din sistem?

De ce unii oameni îşi retrag copiii de la şcoală, iar alţii nu-i înscriu deloc? în mare, din trei motive: cred că este responsabilitatea lor, nu a guvernului, să-şi crească propriii copii; le place mult să-şi petreacă timpul cu copiii lor şi să-i vadă învăţând şi să-i ajute, şi nu vor să cedeze altora aceste bucurii; vor să-i ferească pe copii de traume fizice, psihice şi spirituale.

Dar, înainte să-i las pe câţiva părinţi să vă spună în cuvintele lor de ce şi-au retras copiii de la şcoală, o să răspund la două întrebări: (1) Câţi părinţi îşi educă acasă

copiii? (2) Ce fel de oameni sunt aceşti părinţi?

Răspunsurile valabile, pe scurt, sunt: (1) Nu se ştie; respectiv (2) Fel de fel.

Motivul pentru care nu se ştie şi nu se poate nici estima câţi părinţi îşi educă ei înşişi copiii este că mulţi dintre ei fac asta în secret, din teama justificată că şcolile din zonă le-ar putea face necazuri dacă ar afla că îşi educă acasă copiii. În unele cazuri, îşi ascund pur şi simplu copiii de şcolile din zonă, adică nu anunţă că au copii de dat la şcoală. În alte cazuri, declară că şi-au înscris copiii la o şcoală particulară (acest lucru poate fi adevărat, sau nu). Uneori, îşi înregistrează domiciliul ca şcoală, ceea ce e uşor de făcut, în multe state. Alteori, se înregistrează împreună cu alte familii ca şcoală de parohie. Aşa că nu este posibil să se estimeze câţi părinţi de acest fel există. Nici nu se poate afla câte dintre şcolile particulare înregistrate într-un stat sunt şcoli în accepţiunea comună a cuvântului, respectiv clădiri speciale, cu profesori specializaţi angajaţi, şi câte sunt de fapt case familiale deghizate, în care părinţii sunt profesorii.

Cine sunt aceşti oameni care-şi învaţă acasă copiii? Iarăşi, o întrebare la care e greu să răspunzi. Doar foarte puţini dintre ei citesc *Growing Without Schooling*, nu toţi cei care citesc revista ne şi scriu, iar cei care ne scriu vorbesc aproape numai despre copiii lor, fără să facă precizări în privinţa situaţiei lor sociale, profesionale, financiare. Cei mai mulţi abonaţi îi avem în mediul rural sau în localităţi aflate pe traseul marilor autostrăzi, prin orăşele şi zone suburbane ai căror locuitori se încadrează în niveluri de venit scăzute până la medii. Cunosc, din numeroasele mele călătorii, numele cartierelor de bogătaşi ale multor oraşe americane mari, şi nu prea avem abonaţi acolo, nici nu prea primim scrisori din aceste cartiere. Nici de prin oraşele mari nu prea primim scrisori.

În ceea ce priveşte venitul, apartenenţa etnică şi rasială, nivelul de educaţie – putem estima, prin puţinele informaţii şi dovezi de care dispunem, că, în general,

venitul familiilor care fac şcoală acasă este undeva în jurul venitului mediu pe plan naţional; practic nu am primit scrisori de la părinţi ale căror adrese, ocupaţii, calitate a hârtiei de scris folosite etc. să indice că sunt, evident, înstăriţi. Mulţi dintre cei care ne scriu au venituri cu mult sub media naţională; locuiesc la ţară ori în orăşele, şi-şi câştigă venitul foarte modest ca mici întreprinzători – din microferme, meşteşugărie etc. Ne-au scris şi mămici care primesc indemnizaţii de la stat. Cred că majoritatea cititorilor revistei sunt absolvenţi de facultate. Însă despre unele dintre cele mai frumoase succese cu şcoala acasă ne-au vorbit părinţi care au făcut doar liceul. Şi am bănuiala că mare parte din cei care colaborează cu şcoli prin corespondenţă organizate de biserică n-au făcut nicio facultate. Iar din punct de vedere rasial, chiar nu vă pot oferi informaţii certe. Unii dintre cititorii şi abonaţii noştri au nume de familie hispanice. Altceva nu mai ştiu – decât că, după cum am mai spus, nu prea am avut de-a face cu persoane din oraşele mari.

Din toate acestea putem sintetiza „portretul robot" al părintelui care-şi educă acasă copilul: cel mai probabil alb, mai degrabă de la ţară decât orăşean; în rest, destul de simplu şi obişnuit, şi care nu iese din comun decât prin încăpăţânare, curaj, independenţă şi încredere în sine însuşi şi în copiii săi.

§ La douăzeci de ani după ce Holt a scris paginile pe care tocmai le-aţi citit, Centrul Naţional de Statistică în Domeniul Educaţiei din cadrul Departamentului de Stat pentru Educaţie a dat publicităţii un studiu care „încearcă să estimeze numărul de familii americane care practică şcoala acasă, estimare bazată pe un sondaj riguros făcut pe un eşantion reprezentativ" 4 Cercetătorii Departamentului de Stat pentru Educaţie au ajuns la aceleaşi concluzii ca şi Holt: familiile în care se învaţă acasă sunt familii cu venituri medii, în cea mai mare parte de rasă caucaziană (deşi acest tip de şcoală este îmbrăţişat de tot mai multe familii americane, cu o paletă din ce în ce

mai largă de valori), mai degrabă rurale decât urbane, şi au de obicei mai mulţi copii decât cei care nu practică şcoala acasă. Holt a estimat că, în 1981, mai puţin de 30.000 de copii învăţau acasă, dar că numărul lor va creşte rapid. În 1999 erau 850.000 de copii americani şcolarizaţi la domiciliu, potrivit statisticilor Departamentului de Stat pentru Educaţie. În anul în care scriu eu acestea, 2002, cifra a depăşit probabil 1 milion, ceea ce reprezintă aproximativ 2% din totalul populaţiei de vârstă şcolară.

Aş mai adăuga, celor trei identificate de Holt, încă două motive de a educa acasă copii: (1) dorinţa unor părinţi de a petrece mai mult timp împreună cu copiii lor, nu doar „timp de calitate" aglomerat, şi (2) acreditarea a tot mai multor şcoli prin corespondenţă prin internet şi a altor forme de învăţământ la distanţă care înlocuiesc şcolile convenţionale.

Mai mult timp petrecut împreună nu înseamnă în mod automat rezolvarea problemelor care pot apărea între părinţi şi copii; însă, dacă şi unii şi alţii sunt dispuşi să se străduiască să îmbunătăţească relaţiile dintre ei şi folosesc timpul împreună pentru a comunica mai bine şi mai profund, atunci se cheamă că timpul acela este bineântrebuinţat. Şi nu numai relaţiile armonioase sunt favorizate de mai mult timp petrecut împreună, ci şi instruirea are mult de câştigat. Un bine-cunoscut studiu de la Universitatea Harvard indică o corelaţie solidă între performanţa intelectuală, implicit succesul şcolar al copiilor, şi obiceiul de a discuta în mod plăcut la cină, în familie, despre evenimente actuale.5 Mai mult, Blake Bowden, cercetător la Centrul medical de pe lângă Spitalul de Pediatrie din Cincinanţi, „a desfăşurat un studiu care urmărea să identifice factorii protectori împotriva comportamentelor de inadaptare ce pot apărea la adolescenţi. Răspunsul a fost acesta: factorul protector sunt discuţiile la masă, cu măcar unul dintre părinţi de cel puţin cinci ori pe săptămână".6 Nu e necesar să-ţi retragi copiii de la şcoală ca să mănânci împreună cu ei, dar

şcoala acasă te poate sigur ajuta să reuşeşti mai mult în sensul acesta, pentru că un mic dejun prelungit, un picnic la prânz sau o pauză de gustare împreună, precum şi discuţii extinse în alte momente ale zilei decât la masă, sunt tot atâtea posibilităţi pentru părinţii care, din diferite motive, nu pot să-şi facă timp pentru discuţii la cină.

Bineînţeles, tot ce e prea mult strică, chiar şi când e vorba de un lucru bun. Aşa că părinţii care-şi educă acasă copiii trebuie să fie foarte atenţi la relaţiile cu ei, mai ales când aceştia din urmă cresc şi încep să simtă nevoia de autonomie şi independenţă. Colega mea, Susannah Sheffer, a făcut un studiu despre adolescentele educate acasă şi despre relaţiile lor, mai strânse decât la copiii din învăţământul public, cu mamele lor. Ea observă:

Multe dintre fete mărturiseau că au cu mamele lor relaţii neobişnuit de bune şi îşi exprimau speranţa că deschiderea reciprocă şi apropierea dintre ele şi mamele lor vor continua. Altele îşi doreau să aibă un cuvânt de spus, fiindcă simţeau că nu le ascultă nimeni. Dar niciuna n-a spus: „Aş vrea să nu fiu atât de apropiată de mama”. Citind în studiul făcut de Susannah despre aceste fete, mi-am amintit cum spunea odată cercetătoarea Teri Apter: că adolescenţa este perioada în care are loc separarea dintre copil şi părinţi. Intervievând mai multe perechi mamă-fiică, Apter a ajuns la concluzia că adolescentele vor să-şi păstreze relaţiile profunde cu mamele lor, dar, în acelaşi timp, vor să fie recunoscute ca individualităţi separate şi vor să fie văzute şi înţelese ca atare, de mamele lor. Din conflictele cu mamele lor, fetele se dezvoltă, învaţă să se cunoască şi să se înţeleagă pe sine, şi să ceară să fie înţelese de ceilalţi.7

Certurile şi împăcările cu mama ar putea fi considerate fleacuri în comparaţie cu şcoala, dar sunt cel puţin la fel de importante. Prea mult se bate monedă pe ideea că succesul în şcoală este temelia succesului în viaţă, deci că timpul alocat studiului materiilor şcolare este mai valoros decât cel pe care-l cheltuieşti mâncând,

plimbându-te sau jucându-te cu a îţi copii. Totuşi, cei care au înţelepciunea de a vedea că educaţia este mult mai mult decât achiziţia de diplome şi de note bune îşi ajută copiii şi din punct de vedere intelectual, nu numai emoţional, acordând atenţie şi importanţă şi acelor lucruri care nu se încadrează în obiectele de studiu şcolar.

Deschiderea tot mai puternică faţă de ideea de învăţământ la distanţă este surprinzătoare, dat fiind că programele acestui tip de învăţământ – e vorba mai ales de studiu prin corespondenţă – au fost utilizate în cadrul şcolii acasă încă de la începuturile acesteia. De multe ori socotite ruda săracă a învăţământului convenţional, programelor de învăţământ prin corespondenţă li se făcea reclamă pe cutii de chibrituri, nu în Atlantic Monthly, ca în zilele noastre. În ultimii douăzeci de ani, înregistrările video, computerele şi internetul au făcut să dispară reticenţele faţă de învăţarea la distanţă, care a ajuns să fie de multe ori chiar preferată de public. Mai mult, în condiţiile în care universităţi prestigioase şi mari companii promovează studiul on-line, învăţământul la distanţă intră într-o nouă eră.

Şi debutul acestei ere este unul modest! Mare parte din oferta de cursuri on-line este inferioară calitativ, de multe ori cu mult inferioară cursurilor prin corespondenţă, unde elevul beneficiază de un material de studiu bine organizat într-o carte sau de asistenţa unui profesor. Persoanele cărora le place să lucreze pe calculator poate că ar prefera învăţământul on-line (în acest sens, găsiţi sugestii în bibliografia de la sfârşitul cărţii, capitolul Şcoala acasă), dar, personal, nu sunt prea încântat de virtuţile didactice ale computerului. Utilizez calculatorul pentru varietatea de facilităţi pe care le oferă în domeniul cercetării, comunicării şi divertismentului. Pe măsură ce tehnologia avansează, şi mă refer în special la dezvoltarea şi perfecţionarea continuă a transmisiunilor video şi audio interactive în timp real, probabil că programele de învăţare la distanţă vor deveni şi ele mai bune. Dar, la

momentul actual, deşi, datorită internetului, a devenit legitimă în ochii mai multor oameni decât în anii ’80, este prematursă susţinem că şcoala acasă va înregistra o explozie de popularitate datorită dezvoltării tehnologice. De-a lungul ultimilor douăzeci de ani, mişcarea de educaţie acasă a luatamploare datorită eforturi lor făcute de oameni reali în lumea reală, nu datorită avatarurilor care flecăresc în mediul virtual. Trebuie numaidecât să adaug că mulţi dintre cei din primele generaţii de utilizatori de calculatoare şi internet sunt, din câte ştiu, „şcolarii din afara şcolii” şi părinţii lor, care explorau publicaţiile electronice şi forumurile de discuţii, în căutare de sfaturi şi sprijin, precum şi pentru a afla şi a se afilia la diferite mişcări şi acţiuni politice legate de şcoala acasă. În timp, activitatea pe internet a practicanţilor şcolii acasă a generat o adevărată zestre electronică, astfel că orice motor de căutare îţi va găsi mii de rezultate şi referinţe pentru „homeschooling”, „şcoala acasă” şi „învăţământ la distanţă”. Dar nu s-a reuşit până în prezent să se facă în mod concret învăţământ la distanţă prin tehnologia informaţională şi prin internet; aşadar, vă îndemn cu convingere să folosiţi calculatorul aşa cum folosiţi un manual, un creion sau o coală de hârtie; calculatorul este o resursă care vă poate ajuta să învăţaţi acasă, nu ceva de care aveţi absolută nevoie ca să faceţi şcoală acasă.

Cercetătorii în domeniul educaţiei pe care i-am menţionat anterior au studiat şi motivele pentru care este preferată de unii părinţi şcoala acasă – calitatea învăţământului, mediul şcolar deficitar şi neproductiv, şi religia – au fost principalele motive menţionate. O statistică interesantă, dintr-un studiu efectuat în 1999 de cercetători ai Departamentului de Stat pentru Educaţie, arată că 22% dintre părinţii care-şi educă acasă copiii au diplome obţinute în instituţii de învăţământ superior, în vreme ce, comparativ, doar 16% dintre părinţii copiilor educaţi în şcoală au absolvit o facultate. Oare de ce evită şcoala, pentru copiii lor, tot mai mulţi dintre cei care şi-au

petrecut cea mai mare parte din tinereţe în şcoală şi universitate?

Probabil, din aceleaşi motive care ne-au determinat şi pe noi, pe mine şi pe soţia mea, să ne educăm acasă fetele: nu am vrut să-şi irosească şi copiii noştri timpul în aceleaşi ritualuri şi deşertăciuni „educaţionale” care ne-au mâncat nouă tinereţile – să obţină punctaje bune la teste doar ca să uite materia deîndată ce au căpătat notele bune; să promoveze, eventual cu note bune, ani şi ani la rând, cursurile de limbi străine, şi totuşi să fie incapabile să poarte, în afara sălii de clasă, vreo discuţie, chiar rudimentară, în respectivele limbi studiate; să se chinuiască să înveţe matematică avansată, pe care n-o vor folosi vreodată decât la ore; să facă experimente de laborator mai degrabă executate „mecanic”, şi nu în scop de cercetare. Nimeni nu-şi poate lua înapoi timpul şi tinereţea furate de acest fel de educaţie, aşadar putem spune că adevărata criză a educaţiei este esenţialmente una legată de dezamăgirea masivă din rândul titraţilor, şi nu una a slabei prestaţii a şcolarilor actuali.

Incompetenţa şcolilor

Când am început să lucrez la Şcoala Rocky Mountain din Colorado, prima sarcină didactică primită a fost să-l meditez pe un elev de şaptesprezece ani, deştept şi capabil, a cărui prestaţie şcolară se situa însă la nivelul clasei a doua. Specialişti bine cotaţi din localitate îl declaraseră „cu probleme neurologice” în ciuda acestei etichete, el voia să înveţe să citească, să scrie, să socotească şi să-şi folosească mintea la fel ca şi colegii lui; voia să-l ajut şi era convins că îl pot ajuta.

Pentru că nu studiasem discipline „educaţionale”, nu auzisem niciodată de „probleme neurologice” Dar îmi era clar că – orice vor fi însemnat cuvintele acestea – misiunea mea era să aflu ce-l împiedica pe acest băiat să înveţe şi să găsesc o cale de a elimina piedica sau piedicile. Am observat foarte repede că băiatul avea o minte ascuţită, logică şi precisă, şi că, pentru a putea trece la ceva mai

complicat, mai dificil, avea nevoie să înţeleagă pe deplin tot ce i se preda. Deci ceea ce reprezentase pentru el o piedică, încă de la începutul şcolarizării, era faptul că profesorii îl îndopaseră cu materii – citire, aritmetică, silabisire etc. – pe care el nu reuşise să le digere şi să le înţeleagă complet, şi fie nu ştiuse să pună întrebările care l-ar fi putut lămuri, fie nu putuse, din alte pricini, să capete răspunsurile adecvate la întrebările lui. La unele dintre întrebările lui, am putut răspunde pe loc; pentru altele, am căutat răspunsuri şi mulţi ani după aceea. Dar, chiar dacă nu am reuşit să-i dau răspunsuri la toate întrebările lui, cred că a fost suficientă pentru el încredinţarea mea că *există* răspunsuri la toate aceste întrebări, doar că nu le ştiu eu. Peste câţiva ani, aveam să primesc scrisori pe care mi le scria din garnizoana unde-şi făcea stagiul militar; în ele îmi vorbea despre lecturile lui din acea perioadă – cărţi serioase, de om mare. Era clar că-şi rezolvase excelent, de unul singur, problemele legate de scris şi citit.

Ceea ce am încercat să fiu este ceea ce astăzi aş numi un profesor *serios*. Nu am fost dispus să mă ascund după nicio scuză, ca să nu fac ceea ce mi-am asumat aproape ca pe o profesiune sacră – anume: să ajut copiii să înveţe. Ori de câte ori s-a întâmplat ca ei să nu reuşească să înveţe ceea ce încercam să-i învăţ, nu puteam să dau vina pe ei, şi nu i-am învinovăţit niciodată, ci continuam să caut metode didactice noi, până găseam unele care să funcţioneze. Am spus-o desluşit şi în *How Children Fail* – de multe ori, această căutare se întindea pe perioade considerabile de timp, şi lista succeselor mele este mai firavă decât cea a eşecurilor. O altă carte care vorbeşte despre profesoratul serios este cartea de debut a lui James Herndon, *The Way It Sposed to Be* (*Cum ar trebui să stea lucrurile*). E povestea adevărată, foarte amuzantă, deşi nu lipsită de o dimensiune tristă, a primului său an la catedră, un an de străduinţe dificile, dar încununate de succes – pentru care a şi fost dat afară, străduinţele de a-i ajuta pe acei elevi de mult abandonaţi de restul profesorilor din

şcoală.

Una dintre pricinile pentru care există atât de puţine şcoli cât de cât competente în domeniul susţinerii învăţării propriu-zise este că nu tratează cu seriozitate învăţarea. „Bune” sau „slabe”, publice sau private, aproape în toate cazurile se conduc după principiul că, atunci când copiii învaţă şi obţin rezultate bune, şcoala şi profesorii îşi asumă meritul pentru asta (de fapt, îl confiscă), iar atunci când se înregistrează rezultate slabe şi un nivel şcolar scăzut, simt puşi la zid elevii. Mai demult, şcolile îi etichetau pe unii copii drept „răi”, „proşti”, „leneşi” sau „smintiţi”; mai nou, pentru aceleaşi feluri de copii, se vehiculează nume pretenţioase de boli enigmatice, precum „disfuncţie cerebrală minimală” sau „dizabilităţi de învăţare”. Dar, orice nume li s-ar da, ele rămân exact ceea ce au fost dintotdeauna – scuze jalnice sub care şcolile şi profesorii îşi ascund incompetenţa şi faptul că nu-şi fac treaba.

Dacă mai doriţi şi alte dovezi ale incompetenţei instituţiilor şcolare, citiţi următorul fragment din *Tribune*, Chicago (1977):

Zece ani au durat cercetarea, testele şi pregătirile, dar autorităţile şcolare din Chicago consideră că au reuşit să pună la punct o metodă didactică revoluţionară de a-i învăţa pe copii să citească – o metodă care ar putea ridica ştacheta pe plan naţional. […] De ceva ani, Bernard Gallegos, expertul în probleme de citire al Consiliului pentru Educaţie, a descris tabloul exhaustiv al tuturor abilităţilor implicate în lectură, pe care copiii trebuie să le deprindă în şcoala generală. Într-o primă fază, tabloul lui Gallegos număra 500 de elemente. Dar, ulterior, lista abilităţilor a fost redusă la 273, care ar trebui achiziţionate pe parcursul claselor I-VIIL

Ar fi de râs, dacă n-ar fi de plâns – într-o măsură atât de teribilă. *Cinci sute de abilităţii* care, Dumnezeule, ar putea fi cele cinci sute de abilităţi? Când am învăţat singur să citesc, n-am deprins 500 de abilităţi, şi nici măcar 273; m-am uitat, în cărţi sau oriunde altundeva, la cuvinte

scrise, la semne tipărite, şi le-am descifrat, pentru că voiam să ştiu ce spuneau. Cu fiecare cuvânt descifrat îmi era tot mai uşor să-l înţeleg pe următorul. Ştiam deja să citesc, când am intrat la şcoală, şi oricum la şcoală se învăţa după metoda „spune pe litere şi apoi cuvântul întreg" – „p, i, s, *i*, că, pisică" Cei care au învăţat să citească prin această metodă, şi mai ales cei care simt cititori abili şi pasionaţi, n-au deprins niciodată cele 273 de abilităţi de citire. Şi, mă rog, care au fost criteriile după care s-a făcut restrângerea listei de la 500 la fix 273?

E vrednic de menţionat faptul că abilitatea din capul listei este repetarea de cuvinte cu două şi trei silabe. Concret, asta înseamnă că la ore toţi copiii, inclusiv cei afro-americani, latino-americani, asiatici sau alţi non-caucazieni, trebuie să pronunţe acele cuvinte „corect", adică aşa cum le pronunţă profesorul. Copiii care – fie nu pot, fie nu vor – nu vorbesc la fel ca populaţia albă nord-americană de condiţie mijlocie vor fi aproape sigur etichetaţi ca *inapţi* pentru promovarea la etapa următoare din lista de 273. Ne putem aştepta ca şcolile să încerce ani buni să-i înveţe pe aceşti copii să pronunţe „corect", pentru ca abia după aceea să înceapă lecţiile de citire propriu-zisă. Toate acestea, în ciuda faptului că lumea este plină de oameni care citesc fluent în engleză, deşi o vorbesc dialectal sau cu un accent pe care puţini profesori din Chicago (sau puţini americani) l-ar putea înţelege.

Acum, când scriu eu despre asta, sunt cam trei ani de la publicarea articolului din care tocmai am citat. N-am idee dacă şcolile din Chicago au implementat proiectul sau dacă mai este încă în uz, în cazul în care l-au implementat. Dar de un lucru sunt sigur: dacă elevii din Chicago simt mai buni la citire decât elevii din restul ţării, asupra acestui fapt se păstrează un secret total.

În urmă cu câţiva ani, am primit veşti de la o profesoară din alt mare oraş. Aceasta, muncind serios, *descoperise*, de-a lungul anilor săi de activitate, o metodă prin care pot fi ajutaţi să devină cititori competenţi copii

care n-au citit niciodată. Îmi scria că tocmai fusese concediată, deoarece conducerea şcolii hotărâse să adopte nu ştiu ce program nou de predat citirea şi ceruse tuturor profesorilor să-l folosească pe acela, ceea ce ea refuzase să facă, părându-i-se neînţelept şi chiar iresponsabil să-şi arunce la gunoi metoda ei confirmată eficientă. Fără îndoială că acest lucru s-a întâmplat şi în Chicago: celor mai buni profesori de citire li s-a solicitat să renunţe la metodele lor şi să şi le însuşească pe cele noi, în caz contrar urmând să fie daţi afară. Iar copiii vor fi fiind probabil aşa de ocupaţi cu promovarea la testele aferente celor 273 de abilităţi, încât nu vor avea deloc timp să citească şi, ce e mai rău, foarte curând vor deveni refractari la însăşi ideea de a citi. Într-adevăr, ca în multe altele, şi în aceste şcoli, destul de mulţi copii care *pot* citi sunt probabil ţinuţi pe loc pentru că nu reuşesc să treacă vreunul sau altul dintre cele 273 de teste. Apoi, peste vreo zece ani, iar o să sune prin presă trâmbiţele pentru un *nou* proiect sforăitor.

Un profesor care lucra ca suplinitor într-o şcoală generală particulară ne-a scris pe adresa redacţiei:

La un moment dat […] am suplinit orele la o clasă a treia, timp de patru zile. S-a făcut predare în echipă, deci a trebuit să colaborez cu cei doi colegi, pedagogi de modă veche, care insistau tare pe matematică şi pe manualele de citire. Aproape mi-am ieşit din minţi. Nu înţelegeam nici întrebările, nici răspunsurile (nu vreau să utilizez cărţile cu răspunsuri şi rezolvări pentru uzul profesorilor), iar copiii erau frustraţi şi în chinuri, înţepeniţi în bănci. Deja, în a doua zi, a început să mă bântuie gândul că aceşti copii nu au niciodată timp să gândească, darămite să citească de plăcere – ci doar să citească înşiruiri de cuvinte din caietele de lucru. În sala de clasă, fel de fel de broşuri, *Pânza Charlottei* (*Charlotte's Web*) şi alte bunătăţi literare zăceau neatinse, se pare din cauză că elevii „nu citesc destul de bine încă". M-am dus la… director şi i-am spus că nu pot lucra aşa, că vreau ca orele de citire să constea în

lectură individuală, în gând. A fost de acord, dar mi-am dat seama că nu i-a picat deloc bine solicitarea. Am anunţat copiilor noile reguli: „Dacă nu ştiţi un cuvânt şi asta vă pune în dificultate, faceţi-mi semn, şi o să vin să vă explic în şoaptă. Nu-l spuneţi pe litere, nu vă bateţi capul cu vocale, cu silabe, nu întrebaţi; doar arătaţi-mi cuvântul/ Numai puţini au cerut ajutor, după câteva minute. Dar apoi, de două ori pe zi, au cerut să fie lăsaţi să citească în gând.

Cartea lui James Herndon *How to Survive în Your Native Land* conţine o relatare asemănătoare. Când el şi un coleg au abandonat activităţile de verificare şi evaluare (chestionarea copiilor cu privire la ce au citit, acordarea de note şi cititul cu voce tare, urmărirea cititului), şi *i-au lăsat pur şi simplu să citească singuri*, foarte curând citeau mult mai bine, chiar şi aceia care înainte nu se pricepeau mai deloc. Dar, şcoala în care lucra şi ceilalţi profesori n-au dat nici două parale pe această experienţă.

Mai există o lamentaţie: aceea că elevii nu ştiu să scrie. Un articol intitulat „Polisilabism forţat”, publicat în numărul din august 1977 al revistei *Mother Jones*, sugerează că vina nu aparţine doar copiilor:

Doi profesori de engleză din Chicago au descoperit că un mod bun de a-ţi mări nota la o teză semestrială este să foloseşti ceea ce ei au numit „exprimări stufoase, bombastice”.

Profesorii universitari Joseph Williams şi Rosemary Hake relatează că au ales o lucrare bine scrisă şi i-au schimbat puţintel din modul de exprimare. Au păstrat ideile şi conceptele care apăreau în ea, şi au alcătuit două versiuni diferite – una într-un limbaj simplificat, direct, iar cealaltă într-un limbaj stufos, încărcat de termeni pedanţi.

Ambele versiuni au fost date împreună spre corectare la nouă profesori de liceu. Cercetătorii au constatat surprinşi că toţi cei nouă au acordat note maxime lucrării epatante şi note mai mici lucrării scrise în limbaj simplu, despre care au spus că este prea simplistă şi superficială.

Cei doi profesori universitari au mai înmânat variantele la încă nouăzeci de profesori, care le-au acordat note în mod similar Trei sferturi dintre profesorii de liceu şi două treimi dintre profesorii universitari au dat note mai bune pentru lucrarea scrisă pompos.

Libertăţile civile ale copiilor

Nu intenţionez să transform această carte într-o colecţie de povestiri urâte despre şcoală. Argumentele împotriva şcolii obligatorii sunt mult mai profunde. Pe unele, le-am înfăţişat în scrisoarea pe care am trimis-o Uniunii Americane pentru Libertăţi Cetăţeneşti:

Deşi încă nu am de partea mea nicio sentinţă judecătorească, sunt de părere că legile care impun prezenţa obligatorie în şcoală sunt în mod fundamental o gravă încălcare a drepturilor cetăţeneşti ale copiilor şi ale părinţilor lor, şi tot ar fi o încălcare chiar şi dacă şcolile ar fi mai bune, mai bine organizate, dacă i-ar trata mai bine pe copii, într-un cuvânt, dacă ar fi mult mai omenoase şi eficiente decât sunt la ora actuală.

Pe lângă acest viciu fundamental, şcolarizarea forţată implică şi o serie de practici devenite în ultimul timp loc comun prin şcolile din toată ţara, practici care încalcă flagrant ele însele libertăţile cetăţeneşti ale copiilor Iată câteva din aceste practici:

1. Şcolile păstrează pe termen nedefinit foile matricole şi alte documente ce conţin informaţii sensibile despre elevi. Nu există scuză pentru această uzanţă, chiar dacă documentele păstrate ar cuprinde doar notele obţinute la teste şi verificări. Nu-i treaba absolut nimănui ce notă a luat la materia cutare copilul cutare la vârsta de opt ani.

2. Copiilor şi/sau părinţilor li se refuză accesul la foile matricole şi la alte documente şcolare, şi asta se întâmplă chiar şi în state ale căror legi interzic în mod expres şcolilor să ţină documentele şcolare secrete faţă de copii şi părinţi.

3. Şcolile furnizează, fără permisiunea copiilor

titulari sau a părinţilor lor, documente şcolare către oricine le solicită – angajatori, poliţie, armată sau alte instituţii oficiale.

4. Angajaţii şcolilor introduc în documentele şcolare felurite informaţii neadevărate, răuvoitoare, defăimătoare. Mă refer nu numai la consemnarea unor abateri disciplinare semnalate de profesori, dar neconfirmate de o sursă independentă, ci şi la consemnarea a tot soiul de opinii, judecăţi şi diagnostice pseudoştiinţifice legate de copii şi chiar de familiile Ion Puteţi citi exemple în *The Myth of the Hyperactive Child*, de Peter Schrag şi Diane Divoky (Găsiţi, în Bibliografie, şi titluri de cărţi recente pe această temă.)

5. Şcolile supun copiii la teste şi evaluări psihologice, iar rezultatele acestor testări şi evaluări se consemnează în documentele şcolare ale elevilor

6. Copiii sunt declaraţi suferinzi de diverse boli imaginare şi zice-se incurabile, cum ar fi „disfuncţie cerebrală minimă”, „hiperactivitate”, „dizabilităţi specifice de învăţare” etc.

7. Copiii astfel etichetaţi sunt îndopaţi obligatoriu cu medicamente psihotrope extrem de puternice şi periculoase, ca, de exemplu, cu Ritalin.

8. Şcolile permit utilizarea pedepselor corporale, ceea ce în unele cazuri concrete se traduce prin snopirea brutală a unor copii mici, pentru abateri minore sau chiar închipuite.

9. Se acordă note proaste la diferite materii nu pentru prestaţie academică necorespunzătoare, ci pentru abateri disciplinare sau pentru absenţe. Nu numai că este o practică agreată de aproape toate şcolile, dar conducerea unor şcoli se şi laudă în gura mare cu ea, deşi reprezintă în fapt falsificarea deliberată a unui document oficial, o specie de fals intelectual.

10. În orice situaţie încadrabilă în categoriile de mai sus, precum şi în orice alt conflict iscat între şcoală şi copil, acestuia din urmă i se refuză dreptul la o „judecată

echitabilă”.

Dacă ar fi să scoatem măştile de pe faţa obligaţiei legale de a merge la şcoală, trebuie să recunoaşteţi că v-aţi simţi oprimaţi în mod grosolan dacă guvernul v-ar impune să mergeţi o sută optzeci de zile pe an într-un loc anume, să staţi acolo cel puţin şase ore pe zi şi să executaţi toate ordinele care vi se dau acolo. Sigur, statul şi-a pregătit o scuză: obligă pe copii să meargă la şcoală pentru că numai aşa îi poate împiedica să devină nişte ignoranţi care mai târziu l-ar împovăra. Dar, chiar dacă într-adevăr copiii ar învăţa în şcoală lucruri importante şi nu ar putea afla aceste lucruri în altă parte, afirmaţii cu care nu sunt de acord, aş aminti Uniunii Americane pentru Libertăţi Cetăţeneşti (UALE) că politicile publice şi cerinţele lor nu trebuie niciodată să legitimeze violarea drepturilor fundamentale ale cetăţenilor, după cum în situaţii mult mai dramatice (de pildă, în cazul disputei cauzate de parada nazistă din Skokie, Illinois), politicile publice nu au putut să justifice încălcarea acestor drepturi.

De-a lungul timpului, cei din UALE au considerat că este o libertate cetăţenească a copiilor dreptul de a merge la şcoală, dar nu şi-au pus niciodată problema dreptului copiilor de a nu merge la şcoală. Mi s-a spus că, actualmente, o comisie din UALE dezbate aspecte ale şcolarizării obligatorii – care ar califica-o ca încălcare a drepturilor civile. Au existat cazuri în care filiale UALE sau juriştii lor au sprijinit familiile care practică şcoala acasă. Dar, cu siguranţă, ar fi foarte bine dacă, în viitor, organizaţia centrală şi-ar exprima public şi cu fermitate o opinie articulată asupra unora dintre problemele pe care le-am ridicat în scrisoare.

§ Nici până în ziua de azi, organizaţia naţională UALE nu şi-a exprimat vreo opinie articulată şi fermă în privinţa chestiunilor semnalate de Holt. Într-adevăr, în vreme ce, în toată această perioadă, un număr considerabil de decizii judecătoreşti au lipsit copiii de tot mai multe drepturi civile (şi în legătură cu şcoala, şi în afara şcolii), UALE, la

fel ca multe alte organizaţii progresiste, continuă să considere că dreptul copiilor de a merge la şcoală prevalează asupra dreptului de a nu merge la şcoală.

Utilizarea pedepselor corporale în şcoli cunoaşte un declin lent; în 1998, Marea Britanie a interzis tuturor şcolilor să aplice bătaia cu nuiele şi orice alte pedepse corporale, dar în Statele Unite nu ştiu dacă se vor adopta interdicţii pentru toate şcolile şi referitoare la toate pedepsele corporale. În 2000, Academia Americană de Pediatrie a recomandat „interzicerea prin lege a tuturor formelor de pedeapsă corporală în toate şcolile şi toate statele, şi înlocuirea lor cu metode alternative de stimulare a unui comportament sănătos la copii” 8. Dar America nu prea se grăbeşte să ţină cont de această recomandare. De exemplu, în februarie 2002 au intratân vigoare, în inspectoratele şcolare din Moorhead, Minnesota şi Nashville, Tennessee, noi regulamente care interzic profesorilor să lovească, să pălmuiască ori să-şi agreseze elevii în orice mod care le-ar putea cauza acestora traume fizice sau psihice; dar... tot în februarie 2002, legislativul statului Wyoming a votat pentru menţinerea în vigoare a legii care permite cadrelor didactice să aplice copiilor „paddling” 9, bătaia cu padela, un instrument anume făcut pentru acest tip de pedeapsă corporală. Lovirea sau închiderea copiilor în camere mici, „la izolare”, nu mai sunt practicate în şcoli atât de frecvent ca în anii ’50 sau ’60, dar pedepsele fizice sunt sprijinite pe faţă de unele state şi inspectorate şcolare din S.U.A.

Un nou simţ de răspundere

Deşi multora, poate majorităţii dintre adulţii zilelor noastre, nu le plac copiii şi nu au încredere în copii, este în creştere o minoritate de oameni cărora le plac copiii şi care au încredere în ei, îi înţeleg, îi respectă şi îi apreciază într-un fel aproape nemaiîntâlnit până acum. Mulţi dintre aceşti oameni *aleg* să aibă copii, ceea ce în trecut se întâmpla destul de rar. Nu devin părinţi doar pentru că asta trebuie să facă oamenii căsătoriţi, sau pentru că nu

ştiu cum să preîntâmpine sarcina. Din contră, pe deplin conştienţi ce anume presupune acest fapt, ca timp, energie, bani, preocupare şi griji, ei îşi asumă dificila responsabilitate de a aduce pe lume şi a creşte copii, pentru că îşi doresc din toată inima să-şi petreacă o parte din viaţă cu – şi pentru – copii. Şi, alegând să aibă copii, ei simt cu tărie că este responsabilitatea *lor* să-şi ajute copiii să devină adulţi buni, inteligenţi, vrednici, iubitori, demni de încredere şi responsabili. Nu consideră că ar fi corect din partea lor să se eschiveze de la această responsabilitate transferând-o unor instituţii publice sau private, şcolare sau neşcolare, şi nu ar face lucrul acesta chiar dacă instituţiile respective ar fi, din punctul lor de vedere, demne de încredere şi de apreciere, ceea ce, în principiu, nu se întâmplă.

Poate că astfel de atitudini şi opinii vi se vor părea foarte învechite – sau foarte moderne. Cel mai probabil, sunt şi una, şi alta.

§ Mult mai mulţi părinţi din zilele noastre îşi educă acasă copiii, în comparaţie cu perioada în care Holt a scris această carte, şi ei colaborează mult mai uşor cu autorităţile şcolare acum, decât în anii ’70 şi ’80. Foarte puţine familii care fac şcoală acasă mai au nevoie să poarte bătălii în câmp deschis cu şcolile unde sunt arondaţi, să se judece cu acestea sau să se mute în zona vreunui inspectorat mai binevoitor. Într-adevăr, astăzi, sub încadrarea „Programe de studiu independent”, multe şcoli caută copii care să se înscrie la programele lor şi să înveţe acasă, şi există chiar şi şcoli, acreditate de stat, precum şi şcoli particulare organizate comercial, care încearcă să-şi atragă potenţialii elevi promiţându-le calculatoare gratuite prin care să li se faciliteze studiul la domiciliu, asistenţa didactică necesară etc. Cel mai important, tot mai mulţi adepţi ai şcolii acasă beneficiază de sprijin şi ajutor de la mulţimea de organizaţii comerciale sau non-profit dezvoltate pe plan local, regional sau naţional. Felurite resurse (materiale pentru studiu, servicii etc.) pot fi găsite

şi utilizate prin aceste organizaţii de sprijinire a şcolii acasă, mai degrabă decât prin instituţiile şcolare convenţionale. În secolul XXI, opţiunile de care dispune şcoala acasă sunt foarte numeroase.

În ultimii douăzeci de ani, s-a schimbat considerabil şi atitudinea faţă de şcoala acasă. Toate cele trei fete ale mele, educate acasă, au urmat şi cursuri la şcoli publice şi private, fiindcă voiau să înveţe ceva anume, într-o perioadă sau alta din viaţa lor; şcolile respective nu le-au făcut niciun fel de greutăţi. De exemplu, cea mai mică, Andrey, a insistat să meargă în clasa I, pentru că era de părere că „nu învăţa destul cu noi, acasă”. În câteva zile, s-a ataşat puternic de profesoara de la şcoală, o persoană cu multă experienţă şi foarte talentată, însă şcoala în sine a adus-o la fel de repede la disperare.

— Ce s-a întâmplat? am întrebat-o.

— Păi, merg la şcoală de o săptămână, şi la ore nu se învaţă decât alfabetul! Eu ştiu alfabetul! (Andrey vorbeşte foarte des cu semne de exclamare în glas.)

— Dar trebuie să se facă şi alte lucruri acolo. Nu poţi să aştepţi până învaţă şi ceilalţi alfabetul, ca să fiţi toţi la acelaşi nivel?

— Tati, dare atât de plictisitor! Şi, la matematică, abia învaţă să numere din doi în doi până la douăzeci! Eu pot să număr până la 100, chiar şi din doi în doi şi din cinci în cinci!

Peste câteva zile, soţia mea, Day, s-a dus să vorbească, la şcoală, cu domnişoara Reppucci, profesoara lui Andrey la clasa I. Domnişoara s-a arătat foarte înţelegătoarecu problema pusă de Andrey şi a felicitat-o pe Day pentru educaţia excelentă pe care i-a dat-o acasă. (Noi nu ne-am gândit niciodată că o „educăm” pe Andrey înainte de şcoală – doar discutam cu ea, ca şi cu celelalte fete, ascultam ce spuneau ele, exploram lumea împreună.) Apoi domnişoara Reppucci i-a spus lui Day:

— Am în clasa întâi o mulţime de copii foarte departe de nivelul ei actual, deşi ar trebui să ştie ce ştie ea.

Trebuie să acord fiecăruia dintre ei timp şi atenţie, pe care le „fur” de la ea. De ce nu vă întoarceţi la studiul acasă?

După unsprezece zile de şcoală, când a auzit că profesoara ei dragă o sfătuia – şi-i dădea şi binecuvântări – să nu mai meargă la ore, Andrey s-a întors la şcoala de acasă cu bucurie şi cu inima uşoară.

Sigur, nu toţi profesorii din învăţământul oficial sunt atât de înţelegători, şi nu toţi cei care fac şcoală acasă solicită ajutor de la şcolile publice. Practicanţii şcolii acasă sunt o categorie aparte de oameni, şi unii dintre ei consideră drept o povară ilegitimă orice legătură sau imixtiune a autorităţilor locale, statale sau federale care le-ar aduce atingere convingerilor lor personale. Aceşti oameni îşi definesc de aşa manieră răspunderile personale încât practic intră în conflict cu aproape toate practicile sistemelor convenţionale juridic şi de educaţie; fără îndoială, este dreptul lor să-şi exercite drepturile personale, în pofida statului. Cei mai mulţi încearcă să fie cât mai flexibili – încercând să lucreze direct sau indirect cu şcoala, sau completân afara ei – pentru a nu se încurca în hăţişul legislativ. §

Judy McCahill, soţia unui ofiţer profesionist din Marina Statelor Unite, ne descrie cum îşi vede ea propriile răspunderi:

Întotdeauna, fără excepţie, trebuie ca numai din spirit egoist să facem asta, noi, părinţii, dar şi toţi ceilalţi, care ne asumăm o schimbare revoluţionară care va afecta masiv viaţa altora. Mie şi soţului meu a început să ne fie frică („parcă v-aţi molipsit”, ne-a zis fiica noastră) cu câteva zile înaintea anului şcolar ce tocmai a început; ce m-a ţinut pe mine pe linia de plutire, în privinţa planurilor noastre, a fost gândul că aş fi fost foarte tristă dacă n-aş fi încercat măcar în niciun caz nu ne temeam că hotărârea pe care o luasem n-ar fi fost motivată în întregime de binele copiilor; aveam convingerea (şi o avem şi acum) că vor creşte mai bine acasă decât în clasă. Dar şcolarizarea acasă a fost aproape în totalitate hotărârea *mea*,

experimentul *meu*, crezul *meu*. Ceea ce nădăjduiesc este nu numai să se dezvolte copiii mai frumos în mediul lor de acasă, ci şi să se îmbogăţească sufleteşte trăind cu părinţi care fac tot ce le stă în putinţă să-şi trăiască viu credinţele. Nădăjduiesc să înţeleagă adevăratul sens al acţiunii – anume că de îndată ce vezi un lucru rău trebuie să te străduieşti să-l îndrepţi, şi de îndată ce vezi un lucru bun trebuie să te străduieşti să-l cultivi.

Aceleaşi raţiuni care au îndemnat-o să-şi ţină copiii mai mici acasă le-am întâlnit şi la o mamă musulmană care trăieşte aici, în ţară:

[…] Ca multe alte familii care-şi şcolarizează copiii acasă, am decis să adoptăm această cale în principal din motive religioase. Religia noastră nu este creştinismul, ci islamul. Suntem o familie de musulmani practicanţi, aşa că pentru noi este de maximă importanţă să le oferim copiilor noştri un mediu care să nu aibă efecte negative asupra orientărilor şi valorilor religioase. Din această pricină, nu suntem deloc de acord cu multe dintre valorile (sau mai bine zis „nonvalorile") sociale şi morale propagate prin şcoli, nici nu suntem mulţumiţi de abordările educaţionale limitate pe care ni le propune sistemul de învăţământ public. Mai mult decât atât, credinţa noastră ne împiedică să separăm învăţătura religioasă de celelalte tipuri de învăţătură, întrucât islamul nu recunoaşte existenţa vreunei rupturi sau discontinuităţi între aspectele „sacre" şi „laice" ale vieţii.

Cei trei copii ai noştri mai mari au fost educaţi în şcoli publice, fapt care le-a afectat grav conştiinţa propriei valori, percepţia şi respectul faţă de propriile valori, şi, mai presus de toate, nu le-a permis să dezvolte structuri de personalitate armonioase şi închegate. Au trecut prin mâinile unor profesori de gimnaziu şi de liceu şi printr-o serie de situaţii în care religia şi orice persoană care arată respect pentru valorile morale şi etice erau dispreţuite, sau cel puţin stigmatizate ca şi cum ar fi fost anormale şi foarte ciudate. Când fiul meu era în clasa a şaptea, tocmai

reveniserăm în Statele Unite după o absenţă de un an, şi băiatul nu reuşea să se împace cu atmosfera de la şcoală. M-am dus la director şi i-am comunicat îngrijorarea mea legată de situaţia aceasta; i-am spus că fiul meu este un tânăr musulman foarte fervent, cu valori înalte. Am întrebat dacă ar fi posibil să se înfiinţeze un club sau o asociaţie pentru tinerii cu înclinaţii similare. Răspunsul directorului m-a lăsat perplexă. A zis că va examina foile matricole, evaluările şi rapoartele emise pentru fiul meu, că-i va examina comportamentul actual, apoi va discuta cu consilierul şcolar, să vadă dacă băiatul este dezvoltat normal şi dacă e bine adaptat social. Cred că vă puteţi închipui ce-a fost în sufletul meu după această discuţie cu un curs atât de neaşteptat. Ideea înfiinţării unui cerc de religie s-a stins de la sine, deşi am încercat în zadar să stârnesc interesul altor membri ai comunităţii. Simţeam şi simt şi acum că o astfel de organizaţie ar însemna mult şi ar asigura sprijin important tinerilor religioşi şi care au respect pentru valori, dar care nu sunt ocrotiţi şi încurajaţi şi, în împrejurări copleşitor adverse, nu pot nici măcar să-şi exprime liber opiniile.

Când Y, al patrulea copil, a împlinit vârsta potrivită pentru grădiniţă, l-am înscris la o şcoală catolică, în speranţa că va fi mult mai bine acolo decât în şcoala publică. Dar am avut parte de o dezamăgire totală, între şcoala publică şi cea catolică nu erau diferenţe semnificative de stil educaţional sau de mediu şcolar. Aşa încât, spre sfârşitul anului şcolar, văzând că singura soluţie era să-mi educ acasă copiii, m-am dus să discut chestiunea cu inspectorul de resort din zonă.

Cu toate că şi-a exprimat limpede dezacordul faţă de ideea de şcoală acasă, a fost cooperant şi ne-a ajutat. Ne-a spus că trebuie depusă la el, până la sfârşitul anului şcolar curent, o cerere, pe care el o va înainta inspectoratului şcolar regional, iar de acolo cererea va merge la inspectoratul şcolar al statului. Am redactat împreună cu soţul meu o declaraţie scurtă, în care arătam că: „Întrucât

religia noastră, islamul, constituie un stil de viaţă total, în care se împletesc educaţia spirituală şi cea nereligioasă, şcolarizarea convenţională nu poate împlini nevoile educaţionale ale copiilor noştri”. Am menţionat şi că, în unele perioade, vom locui în străinătate, şi, în consecinţă, avem nevoie de o metodă de şcolarizare care să permită studiul indiferent unde locuim. Ni s-a acordat permisiunea să învăţăm acasă, cu condiţia să utilizăm manualele şi materialele didactice Calvert, să studiem 176 de zile pe an, şi să acceptăm supravegherea directorului şcolii din zonă (adică, să efectuăm toate examinările Calvert, să mergem la întrevederi trimestriale cu directorul şi, acolo unde este cazul, copiii să dea testele standard la sfârşit de an).

Experienţa de învăţare cu copiii mi-a dat nenumărate prilejuri să înţeleg tot mai mult, în privinţa rolului părinţilor (mai ales al mamei), ce înseamnă pentru cei mai mulţi dintre noi a fi părinte, cum ar trebui să fim ca părinţi, precum şi care este cu adevărat natura sau semnificaţia educaţiei. Nu găsesc cuvinte care să redea mulţumirea de a-mi vedea copiii dezvoltându-se ca personalităţi solide, armonioase, senine, îndeosebi în contrast cu traumele, cauzate celor trei copii mai mari, de şcoală. […]

Protejarea copiilor de medii potenţial traumatizante

Însă, cei mai mulţi oameni nu din motive filosofice sau politice îşi retrag copiii de la şcoala convenţională, ci din motivele directe, personale, descrise de mama musulmană citată mai înainte: vor să împiedice ca şcolile să le facă rău copiilor lor, sau să le împiedice să continue traumatizarea copiilor. Am auzit de la mulţi părinţi acest tip de poveste: copilul a învăţat (singur sau ajutat de cineva) să citească înainte de a merge la şcoală. În clasa pregătitoare, ori în clasa I s-au a II-a, acest copil, care la citire este cu unul, doi sau chiar trei ani mai competent decât colegii, în mod firesc nu va vrea să facă exerciţiile ajutătoare şi celelalte sarcini prin care se presupune că profesorii le vor „preda” copiilor cum să citească. El vrea

să citească genul de cărţi accesibile pentru nivelul lui, dar profesorul îi cere să facă exerciţiile pe care le fac şi ceilalţi, şi, dacă el refuză (în mod perfect justificat, de altfel), va fi pedepsit. Profesoara poate să ţipe la el de faţă cu colegii, să-i ia cărţile, să-l trimită la colţ sau la izolare, să-l plesnească, să-i pună o notă proastă, să-l declare „hiperactiv”. Adesea, aceşti profesori îi ameninţă pe părinţi că, dacă elevul nu va face ceea ce fac şi colegii lui, nu va lua note de trecere şi va trebui să *repete clasa*, deşi citeşte ca un copil cu câţiva ani mai mare.

Părinţii, luaţi prin surprindere, replică – desigur – că, de vreme ce copilul citeşte mult mai bine decât restul clasei, nu are nicio logică să-l obligi să facă lucrurile pe care le fac ceilalţi copii sau să-l laşi repetent fiindcă nu face acele lucruri. Însă replica lor, de cele mai multe ori, nu face decât să toarne gaz pe foc. Profesorul se încăpăţânează şi o ţine pe-a lui – că elevul trebuie să muncească la clasă exact la fel ca şi ceilalţi, iar dacă părinţii se adresează directorului pentru soluţionarea problemei, directorul se va poziţiona de partea profesorului. Acest tip de situaţie îi face adepţi ai şcolii acasă pe mulţi părinţi care, altfel, ar fi fost mulţumiţi să-şi trimită copiii la şcoala publică din zonă.

Alţi părinţi relatează poveşti diametral opuse. În aceste poveşti, copiii sunt nu mai avansaţi, ci puţin în urmă faţă de clasa lor. Ca şi băiatul pe care l-am meditat în Colorado, au dificultăţi la citire sau la matematică, nu înţeleg ceva din manual etc. Nu-şi pot face temele, lucru pentru care simt pedepsiţi adesea sau chiar bătuţi. Le spun părinţilor că nu înţeleg şi că, atunci când cer ajutorul profesorilor, aceştia refuză să-i ajute. Părinţii – dintre care mulţi sunt săraci, după cum am putut observa din aspectul şi conţinutul scrisorilor lor – se duc şi îl roagă pe profesor să-i ajute un pic mai mult pe copiii lor. De obicei, profesorul răspunde că „nu poate da ajutor în mod special unui copil anume, fiindcă are şi restul clasei în grijă”. Aşa că elevul rămâne din ce în ce mai în urmă.

Bineînţeles, părinţii înşişi sunt mai mult decât capabili să-şi ajute copiii. Dar, de atâtea ori, li s-a spus să nu se amestece în educaţia şcolară a copiilor, să nu cumva să încerce să-i înveţe ceva, încât se simt neajutoraţi de parcă s-ar confrunta nu cu un lucru natural – învăţarea – ci cu o boală nemaiauzită. Profesorul nu vrea să ajute; părinţii sunt convinşi că nu pot. Copiii, care, pe lângă alte probleme inerente, se mai confruntă şi cu batjocura şi ironiile la care-i supun colegii, pentru că sunt codaşi, îşi pierd din ce în ce mai mult curajul, şi mulţi ajung la abandon şcolar şi, chiar dintre părinţii lor, îmi spun mulţi că au trecut în copilărie prin aceeaşi situaţie.

Iată ce scrie o altă mamă:

J a fost eliberat! L-am înscris la Şcoala Orăşenească din Santa Fé, dar de fapt învaţă acasă. De cum am ajuns la această hotărâre, parcă i s-a ridicat de pe umeri o povară îngrozitoare; numaidecât şi-a luat în propriile mâini viaţa şi educaţia, şi a început să abordeze totul cu un zel şi-un entuziasm pe care până atunci le avea numai pentru activităţile de timp liber: studiul naturii, sport şi proiecte de modelism. Ca să vă dau un exemplu, întotdeauna a urât matematica, şi temele de la matematică au ocazionat în casa noastră cele mai nefericite şi mai oribile momente. Acum şi-a propus el însuşi să înveţe matematică şi a trecut la treabă fără niciun fel de ieşiri emoţionale.

Pentru o familie săracă de muncitori, nu este lucru uşor să ia această decizie, nici să realizeze ce ne-am propus noi să realizăm – suntem un pic speriaţi de ce ne aşteaptă. Şi, totuşi, am puternicul sentiment că tocmai copiii familiilor de muncitori sărace suferă cele mai mari traume în şcoala publică, aşadar au cea mai mare nevoie să fie eliberaţi.

Un reportaj, publicat în numărul din 1 iulie 1979 al ziarului *News and Sun-Sentinel*, din Fort Lauderdale, vorbeşte în mod similar despre cum a suferit un copil în şcoala publică:

[…] Un lucru foarte simplu, şi anume dispariţia unui

zâmbet, a făcut-o pe doamna CKS – bea, o învăţătoare cu diplomă, să pună la îndoială valoarea educaţiei oficiale.

„Când era micuţă, Kim era minunat de veselă şi de zâmbitoare. După ce a început şcoala, s-a schimbat complet. Nu mai zâmbea aproape niciodată. A mers la şcoală şase luni şi era foarte nefericită. Foarte bizar pentru mine. M-am dus la şcoală să vorbesc cu învăţătoarea, iar aceasta se tot scuza pentru gălăgia din clasă. Dar nu era deloc gălăgie; copiii erau ca nişte roboţei – un mediu cam nesănătos. Aşa că, după şcoală, am întrebat-o pe Kim:

— Care-i treaba?

M-am uitat la ea, şi sentimentele ei mi s-au transmis automat. Am spus:

— Ia să încercăm noi altceva, atunci…

„Mulţi dintre cei cărora le vorbim despre cum învăţăm noi acasă spun că e normal pentru că eu sunt cadru didactic. Dar ei nu ştiu cum stau lucrurile în realitate. Oricine poate fi profesor. Ne vindem pielea cam ieftin – nu suntem suficient de stăpâni pe noi înşine. Am fost induşi în eroarea de a crede că avem nevoie de şcoală, pentru că ea face pentru noi ceva ce noi nu suntem în stare să facem”.

Doamna O’Shea recunoaşte că profesia ei nu o ajută chiar aşa de mult, pentru că, de multe ori, fetele ei vor să înveţe lucruri la care ea nu se pricepe. „Dar cred că, dacă îţi doreşti suficient de mult să înveţi ceva, vei găsi negreşit o cale să înveţi acel lucru, însăşi nevoia îţi indică metodele”.

Soluţiile pot fi neobişnuite, dar simt cu siguranţă accesibile. Fetiţele doamnei O’Shea au mers la cursuri pentru adulţi ca să înveţe pictura cu acuarele şi să realizeze studii după natură; de curând, au învăţat să tehnoredacteze şi l-au ajutat, timp de câteva zile, pe un prieten, în magazinul lui de yale şi confecţionat chei, participând astfel şi la lucrul în gestiune; au fost la cursuri pentru scafandri, au luat lecţii de judo şi de muzică; învaţă arte plastice şi meşteşugărie cu mama, acasă; iar pentru

matematică, citire şi ortografie, utilizează manuale, caiete de lucru şi reviste, sau împrumută cărţi de la bibliotecă.

Doamna O'Shea susţine că, la şcoală, fetele şi-ar petrece aproape tot timpul lucrând în linişte. „Acasă, dacă Layne rezolvă două-trei probleme cu împărţire, atunci se cheamă că a învăţat împărţirea. Eu nu tronez la catedră şi n-o oblig să rezolve 70 de probleme cu împărţiri. Am convingerea că oamenii trebuie lăsaţi liberi, să exploreze lumea şi viaţa cum vor. Şi nu pot realiza aceste explorări dacă e tot timpul lângă ei cineva care le spune să facă aia, să facă ailaltă. Şi, până la urmă, cine are căderea să decidă ce trebuie să înveţe copiii? Tare aş vrea să ştiu! Să-i supui unui orar şcolar fix e ca şi cum i-ai pune la borcan. Le nimiceşti tot spiritul şi toată fervoarea pe care le au în prima copilărie".

§ Răul despre care spunea Holt că li-l face copiilor şcoala era preponderent de natură intelectuală şi emoţională, dar în zilele noastre copiii se confruntă, în şcoală, cu tipuri de rău de natură fizică mult mai virulente decât orice şi-ar fi putut el închipui atunci. Violenţa din mediul şcolar nu e o noutate – să ne amintim de filmul celebru Jungla din clasă, lansat în 1955, sau de directorul Joe Clark, care, în anii '80, făcea cu bâta de baseball ordine şi disciplină în şcoală, fapt care i-a atras laudele multor voci proeminente, inclusiv pe cea a preşedintelui Ronald Reagan. Povestea lui Clark a fost ecranizată, cu titlul Directorul. Să ne amintim de masacrul de la liceul Columbine şi de toată drama născută de aici. Fără îndoială, se vor produce în curând filme şi despre ororile mai recente. Însă, noutatea constă în faptul că amploarea acestor tipuri de violenţă îi constrânge pe părinţi să-şi retragă copiii de la şcoală. În trecut, în atare situaţii, părinţii îşi transferau copiii la şcoli particulare, dacă îşi puteau permite, sau pur şi simplu le spuneau: „Curaj! Lumea e crudă, iar şcoala te pregăteşte pentru viaţa reală". Acum, când certurile şi bătăile din şcoală pun în pericol mult mai mult decât stima de sine a copiilor,

atitudinea aceasta mi se pare chiar şi mai cinică şi mai meschină decât o consideram înainte. Să le spui copiilor doar că trebuie să se „călească” şi să accepte să fie hărţuiri de colegi, să accepte ca normale detectoarele de metale, percheziţiile corporale şi la domiciliu, supravegherea amplă şi constantă, testele toxicologice aleatorii şi alte „realităţi” ale şcolii actuale – mă şochează, ca fiind o profeţie auto-împlinită referitoare la ce fel de lume vrem să lăsăm moştenire copiilor noştri. Poate că şcoala acasă nu e soluţia ideală pentru toţi copiii care se confruntă cu violenţa în şcoală, dar, cu siguranţă, e o opţiune demnă de luat în considerare, de oricine.

Presiunile la care sunt supuşi copiii din ziua de azi sunt mult mai mari decât cele cu care ne-am confruntat noi când eram elevi, pentru că, între timp, şcoala a ajuns să monopolizeze, practic, perioade extinse din viaţa copiilor, şi, în acelaşi timp, mediul şcolar a devenit mult mai dificil pentru copii şi mai neprielnic dezvoltării şi învăţării. Unii cercetători au observat şi că, în ziua de azi, copiii nu prea mai au ocazia să se joace liber cu rude sau cu copii din împrejurimi, pentru că, pe lângă că îi sedau mai multe teme decât aveam noi de făcut la vârsta lor, participă la mai multe cursuri suplimentare, la mai multe activităţi sportive conduse de profesionişti adu Lţi, la mai multe activităţi extracurriculare. Părinţii îi înscriu la aceste cursuri şi activităţi crezând că ele îi vor ajuta pe copii să găsească locuri de muncă mai bune, la maturitate, sau burse de studiu, sau pur şi simplu să fie admişi la vreo facultate. Aceste presiuni nu sunt specifice doar societăţii americane, ci sunt caracteristice învăţământului convenţional, care se desfăşoară la fel în toată lumea. Revista londoneză Times a publicat recent un articol despre cercetările întreprinse de jacqui Cousins, consilier ONU în probleme de educaţie timpurie, care arată că până şi copiii de patru ani din grădiniţe au stări de anxietate şi supărare din cauză că se aşteaptă de la ei să se descurce bine la nivelul şcolar.10 Unii dintre ei comentau, la modul

serios, că nu vor putea obţine un serviciu decât dacă vor munci din greu. O fetiţă a spus că trebuie să înveţe mult, şi să nu se joace, ca să poată „trece cu bine testele Primei Etape Cheie” (testele care trebuie trecute de copiii între cinci şi şapte ani, din Marea Britanie).

În Japonia, presiunea de a obţine rezultate şcolare bune s-a soldat cu câteva sinucideri în rândul copiilor, cazuri mediatizate atât de intens încât unii copii nu mai vor să mai frecventeze şcoala. În prezent, mai mult de 65.000 de copii japonezi refuză categoric să meargă la şcoală şi, ca urmare, familiile lor sunt ulterior stigmatizate pentru această atitudine. Întrucât şcoala acasă încă este un act de independenţă pe care nu multe familii japoneze au disponibilitatea să-l facă, iar opţiunile de şcolarizare sunt acolo destul de limitate, nu e neobişnuit ca aceia care „refuză şcoala”, de regulă copii de gimnaziu, să fie internaţi la psihiatrie ca „bolnavi mintal”. Ediţia online a ziarului Kyodo News informează că, în 2001, s-a înregistrat un record în materie de absenţe şcolare prelungite, la elevi de toate vârstele:

Eizaburo Yamashita, un asistent social care organizează spaţiile în care îşi pot petrece timpul elevii absenţi de la ore, susţine că şcolile nu sunt atractive pentru copii:

„Pe la mijlocul anilor ’90, părinţii aveau convingerea intensă că depunerea unor eforturi mari în studiul de la şcoală le asigură copiilor o viaţă ulterioară stabilă. Rezultatul acestor presiuni a fost un grad foarte mare de stres, care, la rândul lui, a dus la un absenteism crescut”.

Din câte explică Yamashita, multe persoane şi-au pierdut direcţia în viaţă atunci când s-a „spart bula” economică a Japoniei, iar copiii au continuat să respingă şcoala, pentru că nu-i atrăgea în niciun fel.

În viziunea lui, soluţia ar fi să li se ofere elevilor mai multe opţiuni în materie de educaţie, cum ar fi şcoala acasă, care este legală pe tot teritoriul Statelor Unite.11

Deşi America oferă mai multe variante educaţionale

decât Japonia, şi la noi face victime, în rândul elevilor, presiunea de a-i întrece pe ceilalţi la învăţătură, în cadrul şcolii convenţionale. Despre această realitate dureroasă ne vorbeşte Doriane Lambeletloleman, profesoară universitară la Facultatea de Drept Duke:

Rata sinuciderilor în rândul copiilor a crescut cu 400% în intervalul 1950 – 1990. Şi s-a semnalat că, din 1990 încoace, chiar şi această cifră enormă s-a dublat…

Banca Mondială, care a alcătuit o situaţie cu totalul sinuciderilor la copii în cele mai avansate economic 25 de ţări, a constatat că jumătate din numărul total de sinucideri au avut loc în Statele Unite.12

De ani de zile, personalităţi liberale, ca Theodore Sizer (coautor al volumului The Children Are Watching), sau conservatoare, precum Charles Silberman (Crisis in the Classroom), atrag atenţia şi critică modul grosolan, lipsit de respect, în care sunt trataţi copiii în şcoli; şi, totuşi, nu s-a făcut aproape nimic în sensul civilizării mediului şcolar. Asmuţirea copiilor unul împotriva celuilalt, prin răsplătirea cu note şi cu distincţiile oferite „în faţa colectivului”, cât şi valorizarea excesivă a acestor recompense, concretizată prin finanţarea lor consecventă, de cele mai multe ori în detrimentul altor domenii „mai puţin educaţionale” – precum: atletism, arte, teatru, activităţi extraşcolare, voluntariat, activism comunitarsau cluburi – transmit copiilor un mesaj cât se poate de limpede despre ce este cu adevărat important pentru oamenii mari şi despre ce înţelegem îndeobşte printr-un „bun social”. De pildă, mass-media raportează mai mereu că presiunile obişnuite cu care se confruntă elevii de liceu sunt legate de sexualitate şi droguri; totuşi, concluziile unui sondaj, realizat în 1999, de compania petrolieră Shell, pe mai mult de o mie de liceeni, cărora li s-au pus întrebări formulate în colaborare cu specialişti ai Departamentului de Stat pentru Educaţie, au fost că presiunile cele mai puternice sunt legate de obţinerea de note bune (44%) şi de succesul la admiterea în facultate (33%), urmate de

presiunea de a se integra social (29%) [...]. Presiunea de a căpăta note bune este prezentă în aproape aceeaşi măsură şi la elevii „premianţi" (48%) şi la cei cu situaţie şcolară mai proastă (46%). B Abia 19% dintre elevii chestionaţi au declarat că se simt presaţi să consume alcool sau droguri, şi doar 13% că se simt presaţi să aibă activitate sexuală. În general, copiii din ziua de azi au o viaţă mult mai grea în şcoală decât am avut noi la vremea noastră, iar reformele şcolare aflate în desfăşurare în această perioadă nu fac decât să agraveze presiunile de a obţine note cât mai bune şi de a intra la facultate, de parcă numai bine i-ar aştepta pe copiii cărora li se pune povara asta pe umeri. E adevărat că, din sondajul Shell, a reieşit că adolescenţii chestionaţi înfruntă stresul cu optimism şi rezilienţă, dar nu toţi copiii reuşesc să găsească o cale echilibrată şi eficientă de a-i face faţă, şi aceasta o mărturisesc statisticile sinuciderilor pe care le citam anterior.

Problema aceasta nu se întâlneşte doar în marile reţele de învăţământ urban, cum ar fi New York, Londra, Tokyo. Tom Maher, un prieten de-al meu, a fost mai mult de douăzeci de ani profesorân învăţământul public din Massachusetts, şi am primit de la el un raport, publicat în ziarul local, referitor la un sondaj efectuat în 2000 în liceele din oraşul unde locuia, şi anume Wakefield, Massachusetts:

Sondajul pentru studierea comportamentelor riscante ale tinerilor din Wakefield [...] semnalează că unul din 10 elevi de liceu din Wakefield a încercat, în mod real, să se sinucidă.14

Reversul acestei medalii este că, în asemenea condiţii, munca profesorului este la fel de stresantă. Asociaţia Naţională pentru Educaţie, cea mai mare organizaţie a profesorilor americani, a hotărât să pună la dispoziţia cadrelor didactice asigurări de viaţă; Associated Press relatează că organizaţia „va oferi 150.000 de dolari compensaţie pentru familia fiecărui profesor decedat la serviciu".15

Atât de multă agitaţie este, în sistemul educaţional de astăzi, în jurul alocării de fonduri pentru învăţământ în funcţie de rezultatele la testări, încât am uitat că suntem răspunzători şi pentru bunăstarea fizică şi emoţională a copiilor. Cultivarea echilibrului între viaţa şcolară a copiilor şi cea emoţională nu este un lucru la fel de uşor cum e ajutorul pe care li-l dăm la teme. În această privinţă, şcolile au multe de învăţat mai ales de la cei care fac şcoală acasă – de pildă, cum să ne simţim bine în propria piele şi să fim bucuroşi cu ceea ce putem face; cum să respectăm oamenii care sunt diferiţi de noi; cum să colaborăm cu oameni de varii condiţii sociale şi cu diverse niveluri de educaţie; cum să devenim buni cetăţeni. Oare cum ar putea să facă toate aceste lucruri sistemul şcolar, care trebuie să menţină perpetuă cursa dură pentru rezultate cât mai bune la teste, şi care realizează asta introducând un element de competiţie între elev şi elev, între şcoală şi şcoală, între inspectorat şi inspectorat? Este şocant că, în epoca actuală, în funcţie de şcoala ale cărei cursuri le urmezi – mai degrabă eşti „catalogat” cumva, şi nicidecum nu primeşti şanse egale.

Integrarea oamenilor diferiţi într-o societate coagulată se poate cel mai bine realiza prin activităţi de grup, prin muncă de echipă, prin eforturi de cooperare şi proiecte, prin jocuri, discuţii libere şi împărtăşirea unor scopuri şi idealuri comune, nu prin segregarea societăţii în câştigători şi rataţi, doar pe baza examenelor din tinereţe, şi nici după cât de scumpe locuinţe îşi pot permite părinţii lor. În cadrul şcolii acasă, părinţii organizează şi susţin multe activităţi de grup – grupuri dejoacă, grupuri de rugăciune şi meditaţie, jocuri cu discul zburător, cercuri de teatru şi cluburi de cinefili (am enumerat doar puţine din câte se petrec în regiunea mea) – ca parte integrantă a orarului de studiu, nu ca activităţi recreaţionale şi de timp liber. Adesea, după cum reiese din multe scrisori pe care ni le-au trimis şi profesori de şcoală, şi părinţi de copii ce studiază acasă, nevoile copiilor nu prea au legătură cu

cerinţele curriculumului şcolar.

CAPITOLUL?

Obiecţii frecvente

fată de şcoala acasă J /

Mă confrunt foarte des cu anumite obiecţii faţă de şcoala acasă, mai ales din partea persoanelor care lucrează în învăţământ, încât cred că e nimerit să le răspund aici.

Având în vedere că ţările noastre sunt aşa mari şi popoarele noastre sunt alcătuite din oameni aşa de diferiţi (asta mi-a spus, foarte recent, un canadian), nu găsiţi că e nevoie de ceva care să asigure coeziunea socială, să ne ajute să depăşim diferenţele dintre noi şi să ne unească? *Oare, nu sunt tocmai şcolile publice obligatorii cel mai la îndemână şi mai potrivit loc de făurire a acestei coeziuni*?

I-am dat perfectă dreptate în ceea ce priveşte nevoia de coeziune socială. Categoric, avem nevoie de ceva care să ne unească, cu deosebire în ţările mari, caracterizate prin diversitate şi multiculturalism, ca Statele Unite şi Canada, dar şi în ţări mai mici şi mai unitare, căci şi ele sunt în pericol să-şi piardă unitatea, sub presiunile vieţii moderne. La ora actuală, cel mai puternic factor de coeziune din Statele Unite pare să fie ura faţă de ţările „duşmane". În afara momentelor pasagere de unitate realizate prin această ură, prea mulţi dintre noi suntem perpetuu învrăjbiţi cu concetăţenii noştri, chiar şi cu cei de aceeaşi culoare, religie etc.; vedem în ei, în mod curent, doar vrăjmaşi; şi ne simţim îndreptăţiţi să-i prădăm şi chiar să le dăm în cap. Într-adevăr, insistăm că acest mod de a-l privi pe celălalt este de fapt o virtute, căreia îi dăm numele de „competiţie". O fi funcţionat această concepţie în vremurile când ţara noastră era tânără, cu o populaţie foarte puţin numeroasă şi cu resurse naturale disponibile în cantitate şi varietate mare; acum nu mai e cazul. Ca să putem supravieţui ca popor şi ca indivizi, ca să nu mai spun că poate ne dorim să fim şi sănătoşi şi fericiţi, avem

nevoie de un factor de coeziune mult mai bun şi mai puternic.

Există activităţi şi locuri comunitare care pot stimula această coeziune socială. Şcoala însă nu se numără printre ele – cel puţin nu atâta timp cât una dintre ocupaţiile ei de căpetenie este să împartă tinerii în învingători şi învinşi şi să-i transforme pe cei din urmă în învinşi pe viaţă. Stimularea coeziunii şi competiţia sunt reciproc adverse, aşa încât nu se pot realiza în acelaşi loc şi în acelaşi timp.

Oamenii pot depăşi zidurile despărţitoare ridicate între ei – de rasă, condiţie socială, obiceiuri şi convingeri – doar dacă trăiesc împreună experienţe *care îi fac să se simtă bine*. Numai prin astfel de experienţe pozitive reuşesc oamenii să capete o conştiinţă de sine şi să perceapă mai accentuat unicitatea, demnitatea şi valoarea proprii – şi pe ale altora. Ca să fim cinstiţi, ceea ce se petrece în şcoli îi face pe copii să se simtă exact pe dos – proşti, neputincioşi, ruşinaţi. Lipsiţi de încredere şi plini de dispreţ faţă de propria persoană, caută, ca să se simtă un pic mai bine, alţi copii pe care să-i dispreţuiască şi *mai mult* – copii mai săraci, copii de alte rase, copii şi mai slabi la învăţătură.

Dar, chiar dacă se deprind în şcoală să le fie frică, să dispreţuiască şi chiar să-i urască pe cei din alte grupuri sociale, oare copiii nu ar deprinde toate acestea mai vârtos chiar dacă nu ar avea ocazia să-i vadă şi să convieţuiască la şcoală cu copii diferiţi? Măcar, la şcoală, devin conştienţi de existenţa acestor grupuri de oameni care sunt altfel. Fără interacţiunea de la şcoală, nu i-ar cunoaşte decât ca abstracţii, ca un fel de bau-bau. Poate că asta e uneori adevărat, dar numai în cazul acelor copii, puţini la număr, pentru care viaţa şcolară şi viaţa din afara şcolii sunt deopotrivă de insipide, grele, umilitoare şi ameninţătoare. Cei mai mulţi dintre copiii care se duc la şcoală doar când vor sau care învaţă în totalitate în afara şcolii – dobândesc, pe măsură ce cresc, o conştiinţă solidă a propriei valori şi demnităţi, astfel că nu simt într-atâta nevoia de a-şi

dispreţui şi urî semenii.

Pentru mine, la întrebarea cum pot oamenii să-şi dezvolte legăturile sufleteşti profunde cu aproapele şi conştiinţa propriei umanităţi şi a umanităţii celorlalţi, răspunsul cel mai bun îl dă următoarea relatare despre John L. Sullivan, fost campion mondial de box la categoria grea. Într-o după-amiază, împreună cu un prieten, călătorea în picioare într-un tramvai aglomerat din New York. La o staţie a urcat un zdrahon tânăr, vizibil beat. Înfumurat grozav s-a bulucit spre mijlocul vagonului, împingând pe toată lumea în cale; trecând pe lângă John L., l-a izbit pe acesta zdravăn cu umărul. John L. s-a ţinut tare de o chingă, ca să nu cadă, şi n-a zis nimic. Pe când tânărul se vânzolea spre capătul din spate al vagonului, prietenul lui John a spus:

— Îl laşi să-şi vadă de drum, după ce ţi-a făcut ce ţi-a făcut?

— A, dar de ce să nu-l las? a ridicat el din umeri.

Prietenul s-a indignat:

— Dar eşti campionul mondial la categoria grea! a spus prietenul furios. Nu eşti obligat să fii atât de politicos.

La care, John L. a răspuns:

— Campionul mondial la categoria grea îşi poate *permite* să fie politicos.

De asta avem nevoie pentru a spori unitatea socială – de oameni care îşi pot permite să fie politicoşi, şi chiar mai mult de atât: să fie buni, generoşi, răbdători, capabili să ierte, îngăduitori, în stare şi dispuşi nu numai să-i tolereze pe semenii lor care sunt diferiţi, ci şi să facă efortul de a-i înţelege pe cei diferiţi, de a vedea lumea prin ochii acestora. Aceste virtuţi sociale nu pot fi „predate” oamenilor prin metodele persuasiunii, propovăduirii, conversaţiei, mituirii sau ameninţărilor. Aceste virtuţi sunt un fel de surplus, o revărsare, care-i caracterizează pe oamenii care au suficientă dragoste şi respect pentru ei înşişi, astfel că le mai rămâne şi pentru cei din jurul lor

Copiii care merg la şcoală au prilejul să întâlnească

şi să cunoască o mulţime de copii care sunt altfel decât ei. Dacă n-ar merge la şcoala publică, unde ar mai avea acest prilej?

Un prim răspuns parţial ar fi că asemenea întâlniri şi cunoaşteri se întâmplă foarte rar în şcoala publică. Cu excepţia celor din şcolile mici, puţine la număr pe plan naţional, şi în care elevi de clasele primare învaţă împreună într-o clasă unică, copiii din şcolile publice, cu excepţia câtorva sportivi de performanţă au contact neglijabil cu copii diferiţi din punct de vedere cultural, şi, pe măsură ce cresc, şansele de a cunoaşte diversitate culturală scad tot mai mult. În mai toate şcolile mari, copiii sunt încadraţi în trasee educaţionale, adică traseul universitar, traseul antreprenorial, traseul vocaţional. Fiecare asemenea traseu poate cuprinde la rândul lui subdiviziuni. Şcolile mari pot avea uneori şase sau mai multe trasee. Fiecare traseu îşi are cursurile lui, şi adesea nu există cursuri comune între trasee. Extrem de rar se întâmplă ca elevi din trasee diferite să participe la acelaşi curs. Dar – şi aici este problema cea mare – o groază de studii au indicat că aceste trasee educaţionale sunt perfect corelate cu condiţia socială şi venitul familiilor: în traseul de vârf sunt încadraţi copiii din familiile mai bogate sau mai bine situate social, cei mai puţin bogaţi sau de condiţie socială ceva mai modestă în al doilea cel mai bine cotat traseu, şi tot aşa până la cei mai săraci copii, care de obicei sunt încadraţi în cel mai puţin râvnit traseu.

Teoretic, încadrarea în traseu se face în funcţie de abilităţile şcolare. În practică, însă, elevii simt încadraţi aproape imediat ce pun piciorul în şcoală, cu mult înainte să-şi poată demonstra competenţele şi să poată fi evaluaţi temeinic. Şi, odată încadraţi, prea puţini copii reuşesc să acceadă pe parcurs la alt traseu. Mi-a povestit, acum câtva timp, o profesoară care preda la o clasă a doua, în Chicago, că printre elevii clasei necaucazieni (clasă încadrată în cel mai slab traseu educaţional din şcoală) erau doi sau trei foarte buni. Deoarece învăţau repede şi

bine tot ce trebuia să le predea, le-a dat note maxime. După ce a consemnat în cataloage primele note, directorul a chemat-o la el în cabinet şi a întrebat-o de ce le dăduse note maxime unora dintre elevii ei. Ea a explicat că acei elevi erau inteligenţi şi muncitori. Directorul i-a poruncit să le scadă notele, spunând că elevii nu ar fi fost încadraţi în traseul cel mai slab dacă ar fi fost capabili să obţină note atât de bune. Dar, după cum avea să afle mai târziu profesoara, când a cercetat această problemă, copiii fuseseră încadraţi astfel la scurtă vreme după ce începuseră şcoala acolo.

S-a scris deja foarte mult despre conflictele rasiale şi de cele legate de condiţia socială, care survin în şcoli, în special în licee, aşa că nu vreau să mai adaug prea multe despre asta, aici. În şcolile multirasiale, oricâtă experienţă ar avea ele în domeniul acesta, segregarea se face pe la clasa a treia, dacă nu mai devreme. De la clasa a cincea, din punctul de vedere al socializării, elevii sunt aproape complet separaţi în grupuri rasiale, care devin tot mai ostile reciproc, pe măsură ce copiii cresc. Chiar şi în şcolile omogene din punct de vedere rasial, fie că e vorba de albi sau non-albi, există segregare în funcţie de condiţia socială, dispreţ faţă de copiii de condiţie socială inferioară şi conflicte iscate din diferenţele de condiţie socială. Elevii din grupuri sociale diferite nu se împrietenesc aproape niciodată, iar cauza nivelului în creştere al violenţei în liceele noastre trebuie căutată aici şi prea puţin în altă parte.

Aşadar, ideea că şcolile ar fi locurile binecuvântate unde se întâlnesc, se cunosc şi se împrietenesc oameni proveniţi din medii culturale extrem de variate este pur şi simplu neadevărată, în cea mai mare parte. Întrebarea rămâne valabilă: cum pot copiii care *nu* merg la şcoală să întâlnească alţi copii, din medii culturale diferite? Nu ştiu. Este dificil, atâta timp cât copiii care nu merg la şcoală sunt puţini. Dar, dacă va creşte numărul lor, vor fi desigur mai multe locuri în care ar putea merge şi mai multe

lucruri pe care le-ar putea face, în afara şcolii, împreună. Putem, fără îndoială, spera, şi, într-o anumită măsură, putem chiar aranja ca, în aceste locuri şi la aceste activităţi, să participe copii provenind din medii cât mai variate. De asemenea, oamenii care îşi educă acasă copiii tind să se socotească unii pe alţii un fel de rude, şi, în consecinţă, se constituie într-un soi de reţele, îşi scriu scrisori, se vizitează ori de câte ori au posibilitatea, organizează întruniri şi aşa mai departe. Sper să se păstreze acest obicei bun şi atunci când tot mai multe familii de muncitori şi de non-albi vor începe să-şi educe acasă copiii, şi probabil aşa se va întâmpla; oamenii care au acest tip de dragoste şi încredere pentru copiii lor tind să manifeste un ataşament profund cu alţii care simt la fel.

Cum putem împiedica părinţii cu idei înguste şi fanatice să le transmită copiilor lor?

Prima întrebare pe care trebuie să ne-o punem este: avem dreptul să împiedicăm acest lucru? Şi, chiar dacă noi considerăm că da, o putem face?

Eu am considerat întotdeauna că una dintre principalele diferenţe dintre o ţară liberă şi un stat poliţienesc este faptul că, într-o ţară liberă, atâta timp cât respecţi legea, poţi crede orice vrei. Nu e treaba guvernului ce convingeri ai tu. Cu atât mai puţin este treaba guvernului să spună că un set de idei este bun, iar altul rău, sau că şcolile ar trebui să îl promoveze pe cel bun şi să îl elimine pe cel rău. Am renunţat la aceste principii? Iar dacă nu am renunţat, vrem să o facem? Să presupunem că am hotărât să îi acordăm puterea guvernului, prin învăţământul obligatoriu, să promoveze ideile bune şi să le respingă pe cele rele. În cazul acesta, cui i-am acorda puterea de a hotărî *care* idei sunt bune şi *care* simt rele? Organelor legislative? Consiliilor naţionale pentru educaţie? Inspectoratelor şcolare teritoriale?

Oricine ar cugeta cu seriozitate la aceste întrebări ar fi de acord că rumeni din guvern nu ar trebui să aibă o astfel de putere. Prin urmare, oamenii au dreptul nu numai

să creadă ceea ce vor, dar şi să îşi transmită convingerile propriilor copii. Nu putem spune că unele persoane au acest drept, dar altele nu. Unii vor spune: dar ce facem în cazul persoanelor cu prejudecăţi, fanatice, superstiţioase? Doar nu trebuie să îi lăsăm pe acei oameni să încerce să îşi convingă copiii că unele rase sunt superioare sau că pământul este plat? La care eu le răspund: Dar care ar fi alternativa? Dacă spunem, aşa cum ar dori mulţi, că oamenii le pot spune propriilor copii ce vor, *atâta timp cât este adevărat*, revenim la prima întrebare – cine hotărăşte ce este adevărat? Dacă suntem de acord, aşa cum cred şi sper eu că suntem, că nu există nimeni în guvern, sau în altă parte, în care am avea încredere să hotărască acest lucru, atunci rezultă că nu le putem acorda şcolilor dreptul de a le spune tuturor copiilor că unele idei sunt adevărate, iar altele nu. Din moment ce orice şcoală trebuie să promoveze *anumite* idei, fie prin ceea ce spune, fie prin ceea ce face, atunci rezultă că, dacă oamenii care sunt de acord cu ideile predate sau promovate în şcolile publice sunt bucuroşi să îşi trimită copiii la acestea, oamenii care nu sunt de acord cu acele idei ar trebui să aibă o altă opţiune. Asta a spus, în esenţă, Curtea Supremă de Justiţie a SUA, în cazul *Pierce vs. Society of Sisters* (vedeţi Capitolul 11).

Unul dintre motivele pentru care din ce în ce mai mulţi oameni se opun cu vehemenţă şcolilor publice este acela că ele acţionează de parcă cineva le-ar fi *acordat* în mod explicit şi legal puterea de a promova un set de idei şi de a distruge altele. Un grup relativ mic de persoane, birocraţi din domeniul educaţiei, de la nivel naţional şi federal, care controlează, în mare parte, ceea ce spun şi fac şcolile, foloseşte din ce în ce mai mult şcolile pentru a promova orice idei care consideră că vor fi bune pentru copii sau pentru ţară. Dar noi nu am hotărât niciodată, în mod formal, printr-un proces politic, să le acordăm şcolilor o asemenea putere, cu atât mai puţin ce idei ne-am dori să promoveze şcolile. Din contră, avem motive să credem că

marea majoritate a oamenilor detestă unele sau o mare parte dintre ideile pe care le promovează şcolile în ziua de astăzi.

Chiar dacă am cădea de acord că aceste şcoli ar trebui să încerce să elimine perspectivele înguste şi fanatice, tot ar trebui să ne întrebăm: oare aşa funcţionează lucrurile? Cu siguranţă, nu. La urma urmei, în afară de câţiva copii înstăriţi, aproape toţi copiii din ţară merg la şcoli publice, de generaţii întregi. Dacă şcolile ar fi atât de bune, precum susţin ele, în a distruge prejudecăţile, ar trebui să nu mai existe deloc prejudecăţi. Dacă ne uităm la un buletin de ştiri, în orice zi a săptămânii, vom observa că încă există destule. De fapt, cred că sunt mai puţine dovezi astăzi, decât înainte, pentru toleranţa şi deschiderea pe care susţin şcolile că le promovează.

Dacă nu îţi trimiţi copiii la şcoală, cum vor învăţa să se integreze într-o societate de masă?

Dacă nu ne trimitem copiii la şcoală, cum vor fi expuşi la alte valori decât valorile comerciale ale unei societăţi de masă?

Profesorii îmi adresează, de obicei, aceste două întrebări în cadrul aceleiaşi întruniri, adesea la distanţă de câteva minute una faţă de cealaltă. Bineînţeles că ele se anulează reciproc. Şcolile ar putea, într-adevăr, să îi pregătească pe copii pentru integrarea într-o societate de masă, ceea ce înseamnă, printre altele, să creadă ceea ce cred majoritatea oamenilor şi să le placă ceea ce le place majorităţii oamenilor. Sau ar putea să îi sprijine pe copii să găsească un set de valori cu ajutorul cărora s-ar putea opune sau ar putea respinge multe dintre valorile societăţii de masă. Dar, cu siguranţă, nu le pot face pe *amândouă*.

Pare să fie una dintre dogmele profesorilor că ei, şi numai ei, le oferă tinerilor o viziune asupra lucrurilor măreţe. La întruniri, vorbesc adeseori de parcă îşi petrec majoritatea timpului şi energiei apărând copiii de valorile corupte provocate de mass-media şi televiziuni. De unde

vor învăţa copiii despre cărţi, Shakespeare sau cultură, dacă nu de la noi? întreabă ei. Numai noi ne gândim la binele lor; toţi ceilalţi încearcă să îi exploateze. Dar adevărul este că majoritatea şcolilor sunt mult mai preocupate de a-i ajuta pe copii să accepte valorile societăţii de masă decât să le respingă.

Atunci când cadrele didactice aud despre oamenii care îşi educă acasă copiii, spun aproape întotdeauna: „Dar nu vă este teamă că vor ajunge copiii dumneavoastră să fie diferiţi, stingheri, neadaptaţi, incapabili să se adapteze în societate?" Li se pare normal că, pentru a trăi relativ fericiţi, pentru a fi utili şi a avea succes în lume, trebuie să fim, în mare parte, la fel ca noi toţi ceilalţi.

În orice caz, eforturile şcolilor de a le induce copiilor valorile legate de o educaţie superioară funcţionează foarte rar, din moment ce, în mod evident, ele însele le apreciază destul de puţin. În introducerea mea la cartea lui Roland Betts, „*Acting Out*", o descriere înfricoşătoare a vieţii din şcolile publice din oraşul New York, am scris:

„[…] Şcolile din marile oraşe sunt populate, în mare parte, şi vor fi din ce în ce mai mult populate, de copiii persoanelor de culoare, sărace, ei fiind cei mai tineri membri şi victime ale unei subculturi bolnave, dintr-o societate bolnavă, obsedată de violenţă şi de adoraţia pe care o inspiră mass-media faţă de dominare, lux şi putere. Această cultură, sau, mai bine spus, anticultură, a provocat mai mult rău membrilor şi victimelor sale, i-a fragmentat, degradat şi viciat mai mult decât secole întregi de sclavie şi de cele mai brutale represiuni din istorie. În fiecare zi, această anticultură invadează şcolile, în persoana copiilor. Dacă şcolile ar avea o cultură reală şi umană proprie, pe care să o înţeleagă cu adevărat, să creadă în ea, să le pese de ea şi să o respecte, aşa cum a făcut First Street School acum câţiva ani, s-ar putea opune ferm, şi ar putea chiar să câştige câţiva copii de partea lor. Dar, din moment ce cultura şcolii este doar o versiune palidă şi, uneori, timidă şi firavă a culturii străzii de afară… nimic nu se schimbă.

În loc să îi atragă pe copii departe de lăcomie, invidie şi violenţă, şcolile nu îi pot proteja nici măcar unii de alţii”.

Un prieten de-ai mei, trecut puţin de treizeci de ani, este jurnalist, în principiu liberal, solidar cu tinerii. De curând, a vizitat câteva licee din suburbiile prospere ale oraşului Los Angeles, unde a crescut, pentru a vorbi cu elevii şi a încerca să afle ce îi interesa şi de ce anume le păsa cel mai mult. L-am întrebat cu nerăbdare ce descoperiri a făcut. După o scurtă perioadă de tăcere, a spus: „Păreau să fie interesaţi, în mare parte, de bani, sex şi droguri”. În mod evident, îi părea la fel de rău să rostească acele cuvinte pe cât îmi părea mie de rău să le aud. Ne-ar fi plăcut să aflăm că aceşti tineri favorizaţi voiau să facă ceva pentru a trăi într-o lume mai bună, aşa cum doreau majoritatea tinerilor, acum cincisprezece ani. Dar nu ar trebui să ne mire că tinerii sunt interesaţi mai mult de lucrurile care îi interesează şi pe cei mai în vârstă din anturajul lor

Şi nici nu este corect să dăm vina pe şcoli, aşa cum fac mulţi oameni, pentru faptul că tinerii simt interesaţi de astfel de lucruri. Atacate din toate părţile, şcolile se plâng: „Dar nu noi am inventat aceste valori”. Este adevărat; nu ele le-au inventat. Dar ceea ce putem şi trebuie să spunem este că, indiferent în ce măsură au încercat şcolile să combată aceste valori, au eşuat aproape în totalitate. În orice caz, revenind la primul subiect, şcolile pot susţine cu tărie că îi învaţă pe copii să accepte şi, în acelaşi timp, să respingă aceste valori dominante ale culturii noastre comerciale.

Dacă şcolarizăm copiii acasă, nu le va lipsi valoroasa viaţă socială a şcolii?

Dacă nu ar exista niciun alt motiv pentru a dori să ţinem copiii departe de şcoală, viaţa socială ar fi un motiv suficient. În aproape toate şcolile în care am predat, nu multe, pe care le-am vizitat sau despre care am aflat câte ceva, viaţa socială a copiilor este plină de răutăţi, competitivă, exclusivistă, dornică de un statut social,

snoabă, plină de conversaţii despre cine a mers la ziua de naştere a cuiva şi cine ce cadouri a primit de Crăciun, şi cine a primit felicitări de Ziua îndrăgostirilor şi câte, şi cine mai vorbeşte, sau nu, cu o anumită persoană, ş.a.m.d. Chiar şi în clasa întâi, colectivul se împarte rapid în lideri (copii energici şi – de obicei, pe bună dreptate – populari), discipolii acestora, şi alţii, „intruşii”, care sunt excluşi intenţionat din aceste grupuri.

Îmi amintesc faptul că sora mea mi-a spus despre unul dintre copiii ei, o fetiţă care avea cinci ani pe atunci, că nu a văzut-o niciodată făcând ceva cu adevărat răutăcios sau absurd, până să meargă la şcoală – o şcoală bună, dintr-un orăşel foarte cochet.

Jud Jérôme, scriitor, poet, fost profesor la Antioch, a scris despre fiul său, Topher, care a făcut cunoştinţă cu această aşa-zisă „viaţă socială” într-o şcoală publică, administrată de comunitate:

„[…] Deşi ne bucuram că era fericit şi se distra (la şcoală), ne-am întristat când l-am urmărit transformându-se dintr-o persoană independentă într-un puşti care se afla sub influenţa colegilor de şcoală. Semăna mult cu ceea ce se întâmplase la grădiniţă. Sunt anumite tipuri de copilării pe care majoritatea oamenilor le acceptă ca fiind naturale, stări prin care copiii trebuie să treacă, ceva ce ar fi păcat să le refuzăm. Prostioarele, satisfacerea propriilor nevoi, indisciplina fără vreun motiv păstrarea secretelor faţă de ceilalţi, cruzimea faţă de alţi copii, maimuţăreala, dependenţa de jucării, de bunuri, de nimicuri, cheltuirea banilor, cumpărarea mijloacelor de divertisment, exploatarea adulţilor pentru a le atrage atenţia, pentru a fi duşi în anumite locuri, pentru a fi distraţi, pentru a face lucruri împreună cu ei – toate acestea mi se par oarecum inutile, şi nu „normale” (atenţie: nu în sensul de „des întâlnite”), şi la fel de dezagreabile la copii, ca şi la adulţi. Şi, deşi se dezvoltă drept rezultat al influenţei semenilor, cred că acest lucru se întâmplă doar, şi mai ales, deoarece copiii sunt aruncaţi laolaltă în şcoli şi îşi dezvoltă aceste

mijloace, aşa cum deţinuţii îşi dezvoltă mijloace de a petrece timpul, astfel încât să nu se plictisească, şi de a chinui autorităţile, pentru a gestiona o situaţie opresivă. Cu cât sunt mai înstărite familiile din care provin copiii, cu atât par să fie mai rele aceste trăsături. După doi ani de şcoală, Topher ar fi regresat doi ani în dezvoltarea emoţională. Bineînţeles că nu pot fi complet sigur de acest lucru, şi nu din cauza acestei frici l-am retras de la şcoală, dar văzuserăm suficient din ceea ce i se întâmplase într-o situaţie şcolară, astfel încât să nu regretăm că l-am retras. […]".

Unul dintre cititorii noştri ne-a oferit o descriere detaliată a ceea ce ar reprezenta o experienţă şcolară tipică:

Mama mi-a spus că, după prima zi de grădiniţă, am hotărât că eu nu mai trebuie să merg la şcoală, pentru că ştiu deja totul. Aroganţă exagerată? Nu chiar. Ştiam să tac din gură, să ascult poveştile celorlalţi copii, şi să cânt. Voiam să învăţ despre lumea adulţilor, dar eram limitat la o lume pe care considerau adulţii că şi-o doresc copiii. Marele meu entuziasm preşcolar a murit prematur […]

Una dintre primele lecţii pe care le-am învăţat a fost ruşinea. În clasa întâi, mi s-a spus să colorez un desen cu o mamă şi o fiică gătind împreună într-o bucătărie. Mi-a trecut prin cap că, dacă aş colora întreaga imagine cu galben, ar fi diferită de toate celelalte lucrări. Atunci când i-am înmânat-o învăţătoarei, am crezut că va fi mulţumită, dacă nu chiar încântată. În loc de asta, s-a uitat lung la mine, o perioadă care mie mi s-a părut foarte lungă, şi m-a făcut să simt ruşine şi un dispreţ de sine profund. […] Aveam doar şase ani.

Din moment ce spontaneitatea era periculoasă – intra în conflict cu opinia învăţătoarei despre modul în care ar trebui să se comporte copiii – am descoperit că minţitul era o tehnică de supravieţuire extrem de valoroasă. […] În clasa întâi, grupa mea a fost trimisă în sala pentru copiii de grădiniţă, pentru a efectua câteva activităţi fără

supraveghere. Am profitat de această ocazie ca să iau o păpuşă de plastic şi să îi vâr capul într-una dintre toaletele de plastic din căsuţele pentru păpuşi din acea încăpere. Nimeni nu ştia cine anume a făcut-o, dar tuturor li s-a părut amuzant – în afară de învăţătoare. Era roşie la faţă de furie (era călugăriţă, iar şcolile catolice pentru copiii clasei muncitoare, de la începutul anilor 1960, nu erau cele mai indulgente instituţii), iar eu m-am temut că voi fi bătut zdravăn. Suspiciunea a căzut, în cele din urmă, asupra mea, dar am minţit cu un succes minunat, cel puţin pentru mine; un alt băiat a fost găsit vinovat pentru respectivul incident. Mi-aş fi dorit să fi spus „Da, eu am făcut-o. Şi ce?" Dar îmi era frică. Această învăţătoare, care era şi directoarea şcolii, era o persoană autoritară tipică. Orice încălcare a regulilor sale, în mare parte nescrise, conducea la rostirea aceleiaşi afirmaţii mânioase: „Nu mă provoca". Vedea provocări în aproape orice, deşi noi nu am fi provocat-o niciodată. Voi da ca exemplu două dintre cele mai mari provocări pentru ea.

Provocarea numărul unu a implicat un comportament inadecvat, pe care profesorul prezent nu îl vedea, dar pe care directoarea care vizita clasa l-a observat imediat. Clasele a cincea, a şasea, a şaptea şi a opta (era o şcoală mică) se aflau în aceeaşi încăpere, pentru a-şi exersa capacitatea de a cânta. Ea era furioasă, a vorbit despre provocări şi l-a certat vehement pe un elev

Cea de-a doua provocare îl implică pe acelaşi băiat. De data aceasta, el a urinat, sau a defecat, sau amândouă, în pantaloni. Poate că era bolnav sau poate că avea o problemă de natură mentală. [Nota autorului: Sau poate că, pur şi simplu, nu i se acordase permisiunea de a merge la toaletă, ceea ce se întâmplă destul de des în şcoli.] Nu făcea acest lucru, în mod obişnuit. Avea în jur de doisprezece ani. Desigur că trebuia să fie pedepsit. A fost obligat să se prezinte în faţa fiecărei clase din şcoală, în timp ce cadrul didactic explica tuturor copiilor infracţiunea de care se făcea vinovat. Când a ajuns în clasa noastră,

directoarea l-a numit „împuţitul şcolii” şi ne-a spus de ce. Dar ceea ce îmi amintesc extrem de clar este zâmbetul îndurerat de pe chipul lui.

Au existat multe incidente legate de ruşine şi umilire. Deşi nu existau numeroase bătăi violente, ideea este că trăiam într-un mediu în care acest lucru putea avea loc oricând. Şi noi ştiam asta. Nu-mi dădeam seama în mod clar că ar fi ceva în neregulă cu şcoala aceea; aveam doar un sentiment vag că lucrurile nu trebuiau să fie neapărat aşa cum erau acolo. Nu eram vreun copil cu comportament nobil care se împotrivea profesorilor tiranici. Nu, îmi plăcea jocul ruşinii şi al umilirii, şi îl jucam ca un profesionist.

„Abia aşteptăm să facem pe cineva să plătească pentru propria noastră umilire, să cedeze în faţa noastră, aşa cum am fost şi noi cândva forţaţi să cedăm în faţa altora”. (*Freedom and Beyond*, p. 114).

Nu ştiu sigur când a început, dar, în clasa a opta, câţiva dintre noi obişnuiam să terorizăm băieţii mai timizi din şcoală. Ne împingeam victima, o batjocoream, îi dădeam bluza jos, o învârteam, ştergeam buretele plin cu praf de cretă pe hainele sale, o ciufuleam şi o fugăream pe terenul de joacă. Îmi era uşor să fiu prieten cu aceşti băieţi atunci când eram singur. Dar, dacă ne strângeam în grup, începeam tachinările. *Din moment ce umblam întotdeauna în grup* [sublinierea autorului], ridiculizarea acestor băieţi, în special a doi dintre ei, era aproape fără sfârşit. Pe terenul de joacă, trebuiau să aibă grijă să nu fie văzuţi. Unul dintre băieţi se ducea acasă la prânz şi se întorcea abia în ultimul minut de pauză. O făceam fără a ne gândi prea mult şi păreau să fie doar nişte farse copilăreşti. De fapt, era sadism, şi am descoperit că era aproape irezistibil.

Apoi, am început să ne întoarcem împotriva membrilor grupului şi să ne exersăm talentele asupra victimei alese. Îmi aduc aminte că veneam acasă cu dureri de burtă, deoarece râsesem atât de mult de umilirea

altcuiva, dar de fapt mă simţeam gol şi nefericit. A doua zi, o luam de la capăt. Situaţia nu a încetat până când am devenit eu însumi victimă. Era un adevărat infern. Toţi cei pe care îi cunoşteai îşi dedicau tot timpul încercării de a te umili. O anumită acţiune, luată de una singură, părea nesemnificativă: era ceva foarte obişnuit să plesneşti oamenii după cap, când nu se aşteptau. Dar aceste lucruri se întâmplau toată ziua, în diverse feluri. A urmat vacanţa de Crăciun, iar unul dintre torţionarii mei principali s-a transferat la altă şcoală. Lucrurile s-au mai liniştit pentru mine, dar nu şi pentru băieţii timizi sau copiii mai mici din cadrul şcolii. Aproape că am manifestat acte de violenţă gravă faţă de elevii mai mici cu câţiva ani decât noi.

Nu îmi aduc aminte de începutul sau sfârşitul acestui comportament sadic. Dar ştiu că nu m-am comportat aşa înainte de ultimii doi ani de şcoală elementară, şi nici de atunci înainte.

Experienţa acestui cititor nu este una neobişnuită. Când aveam nouă ani, învăţam la o şcoală primară de stat, într-o clasă în care aproape toţi băieţii erau mai mari decât mine, ca vârstă şi ca înălţime, majoritatea provenind din familii italiene sau poloneze din clasa muncitoare. Unul câte unul, întâi cei mai duri, apoi şi ceilalţi, mai mult sau mai puţin în ordinea durităţii, m-au bătut în pauze, m-au lovit cu pumnii până când am căzut jos şi/sau am început să plâng. Odată ce mă bătea un anumit băiat, rareori se obosea să o mai facă din nou. Nu părea să existe o anumită răutate în ceea ce făceau; era ca şi cum ar fi trebuit să facă asta, pentru ca eu să îmi găsesc poziţionarea în clasa aceea. În cele din urmă, am fost bătut de toţi băieţii din clasă, în afară de unul singur, pe nume Henry într-o zi, băieţii mai mari ne-au încolţit şi ne-au spus că trebuie să ne batem între noi, ca să vedem cine e cel mai mare fătălău din clasa a şasea. Eu şi Henry am spus că nu vrem să ne batem. Ne-au spus că, dacă nu o facem, ne vor bate ei pe amândoi. Aşa că, o vreme, eu şi Henry ne-am dat târcoale, agitându-ne frenetic pumnii unul către celălalt, în

timp ce băieţii mai mari râdeau şi ne încurajau să începem. Nu s-a întâmplat nimic o perioadă lungă, până ce una dintre fluturările mele de braţe l-a lovit pe Henry în nas. A început să sângereze, Henry a început să plângă, şi eu la fel. Dar băieţii mai mari erau mulţumiţi; au declarat că acum, oficial, Henry era cel mai mare fătălău din clasă.

Un profesor scrie:

Vineri, citeam GWS* şi eram intrigat de ceea ce scria acolo. Mă interesează în mod deosebit aspectele de «viaţă socială» ale şcolii şi daunele pe care le cauzează. Azi-dimineaţă, mi-am întrebat

Growing Without Schooling – revistă despre şcoala acasă, înfiinţată de John Holt. (N.tr.)

elevii de clasa a treia: «Credeţi că, în şcoala noastră, copiii sunt buni şi drăguţi unul cu celălalt?»

Din 22 de copii, doar doi considerau că văd bunătate, iar restul considerau că majoritatea copiilor sunt răutăcioşi, pun porecle, rănesc sentimente etc. Sincer, am fost uluit. Am simţit întotdeauna că şcoala noastră este un loc extrem de prietenos. […]".

Atunci când încerc să aduc la cunoştinţa oamenilor că viaţa socială din majoritatea şcolilor şi claselor este răutăcioasă, orientată către dobândirea unui statut social, competitivă şi snoabă, sunt întotdeauna uimit de reacţia acestora. Nici măcar *una*, dintre sutele de persoane cu care am discutat acest lucru, nu mi-a spus că viaţa socială din şcoală este bună, generoasă, încurajatoare, democrată, prietenoasă, iubitoare sau benefică pentru copii. Nu, fără excepţie; dar, atunci când condamnă viaţa socială a şcolilor, oamenii spun „Dar asta vor întâlni copiii în Viaţa Reală.'7

„Grupurile de semeni" în care îi forţăm pe copii să intre au şi alte efecte puternice şi dăunătoare. Din când în când, la metrou sau în alt loc public, văd tineri, de doisprezece, treisprezece ani, uneori chiar şi de zece ani, fumând. Este o privelişte comică şi deplorabilă. Este şi o tortură. Fumul de ţigară are un gust oribil. Copiii au papile

gustative sensibile, iar fumul are pentru ei probabil, un gust chiar mai rău, decât pentru majoritatea adulţilor care nu fumează, ceea ce spune multe. Trebuie să se străduiască să nu se înece, să nu tuşească, poate chiar să nu li se facă rău. De ce o fac? Deoarece „toţi ceilalţi copii” o fac, sau o vor face în curând, şi trebuie să le-o ia înainte, sau cel puţin să nu rămână în urmă. Pe scurt, dorinţa de a fuma, sau sentimentul că trebuie să fumezi, indiferent dacă vrei sau nu, reprezintă unul dintre beneficiile suplimentare ale acestei minunate „vieţi sociale” de la şcoală despre care vorbeşte toată lumea.

Îmi pare rău pentru toţi copiii care consideră că trebuie să fumeze, şi îmi pare chiar mai rău pentru părinţii nefumători care doresc, cu disperare, să îşi convingă copiii să nu fumeze. Dacă tinerii au trăit suficient de mult timp în grupul de semeni încât să devină supuşi acestuia, dependenţi de el – i-am putea numi „grupo-dependenţi” – atunci vor fuma şi vor face orice face grupul de semeni. Dacă mama şi tata fac mare caz din asta, vor minţi şi o vor face pe ascuns. Dovezile în această privinţă sunt foarte clare. În unele grupuri de vârstă, mai puţine persoane fumează. Dar, din ce în ce mai mulţi copii fumează, în fiecare an, mai ales fetele, şi încep din ce în ce mai devreme.

Acelaşi lucru este adevărat şi în cazul alcoolului. Auzim din ce în ce mai des despre copii care beau, se află în stare de ebrietate sau devin alcoolici. Unele state au încercat, în ultimii ani, să gestioneze această problemă, crescând vârsta minimă la care este permis consumul de alcool. Nu pare să fi ajutat prea mult; de fapt, problema pare să se înrăutăţească. Îmi aduc aminte în mod special de o anumită ştire. Într-o noapte, vara trecută, într-un orăşel de lângă Boston, patru liceene, cu vârste cuprinse între şaisprezece şi şaptesprezece ani, şi-au pierdut viaţa, iar o alta a fost grav rănită într-un accident auto. Mai devreme, în cursul acelei seri, îşi umpluseră mica maşină cu bere şi alte tipuri de alcool şi plecaseră să conducă prin

împrejurimi şi să bea. În momentul accidentului, toate erau bete. Ziarele au scris că singura supravieţuitoare a declarat, de pe patul de spital: „Nu am crezut că ar fi ceva în neregulă cu ceea ce facem; toţi copiii din zonă fac asta”.

Desigur, copiii care îşi petrec aproape tot timpul în grupuri formate din alte persoane de aceeaşi vârstă, izolaţi de munca şi preocupările serioase ale societăţii, care nu au contact aproape deloc cu adulţii, în afară de cei desemnaţi să-i supravegheze, vor simţi că ceea ce fac „toţi ceilalţi copii” este cel mai corect, cel mai bun, cel mai potrivit lucru pe care îl pot face şi ei.

Cum vom preveni ca profesorii „necalificaţi” să le predea copiilor?

În primul rând, pentru a înţelege ce vrem să spunem prin „necalificaţi”, trebuie să ştim ce înseamnă calitatea. Cu greu am putea să cădem de acord referitor la cine a fost sau nu a fost un pictor bun, dacă nu am conveni, în mare parte, asupra a ceea ce este sau nu este o pictură bună. Întrebarea de mai sus presupune că, din moment ce profesorii sunt de acord şi înţeleg corect ce înseamnă o bună învăţare, pot emite anumite judecăţi referitoare la cine este sau nu este un profesor bun. Dar adevărul este că profesorii nu înţeleg şi nu reuşesc să cadă de acord asupra lucrurilor ce reprezintă o bună învăţare. Istoria tristă a şcolilor este o dovadă suficientă a acestui lucru. În plus, atunci când sunt acuzaţi, în sala de judecată, de neglijenţă (vedeţi secţiunea „O pretenţie îndoielnică”, din Capitolul 11), profesorii se apără spunând (cu aprobarea instanţelor de judecată) că nu pot fi găsiţi vinovaţi de faptul că nu au făcut ceea ce ar fi trebuit să facă, deoarece nimeni nu ştie *ce ar fi trebuit să se facă*. Poate că aşa este. Dar consecinţa evidentă este că oamenii care nu ştiu ce ar trebui să se facă nu pot judeca cine este sau nu este competent să facă acel lucru.

În practică, profesorii care îşi fac griji cu privire la oamenii „necalificaţi” care le predau propriilor copii definesc aproape întotdeauna „calificaţi” ca însemnând

profesori pregătiţi în şcoli pedagogice şi care deţin diplome în domeniul educaţiei. Ei presupun că pregătirea copiilor implică o sumedenie de abilităţi misterioase, care nu pot fi învăţate decât în şcoli de educaţie şi care sunt, de fapt, predate acolo; că oamenii care au această pregătire predau mai bine decât cei care nu o au; şi că persoanele care nu au avut parte de această pregătire nu sunt deloc competente să predea.

Niciuna dintre aceste supoziţii nu este adevărată.

Fiinţele umane împărtăşesc informaţii şi competenţe, şi le transmit propriilor copii tot ceea ce ştiu, de aproximativ un milion de ani încoace. Pe parcurs, au construit societăţi foarte complicate şi extrem de iscusite. În toţi acei ani, au existat foarte puţini profesori, în sensul de persoane a căror *singură* ocupaţie era să le predea altora ceea ce ştiau. Iar, până foarte recent, nu existau deloc persoane pregătite în domeniul predării, *ca atare*. Oamenii înţelegeau, în mod destul de raţional, că, înainte de a învăţa pe cineva ceva, trebuia să ştii tu însuţi acel lucru. Însă doar recent au început fiinţele umane să dezvolte noţiunea extraordinară că, pentru a putea să înveţi pe altcineva ceea ce tu ştii deja, trebuie să petreci ani de zile învăţând cum să predai.

În măsura în care învăţarea implică şi necesită nişte abilităţi reale, acestea au fost înţelese demult. Nu sunt un mister. Abilităţile de predare fac parte din numeroasele lucruri de bun-simţ din relaţionarea cu alţi oameni, pe care, dacă nu sunt predate greşit, le învăţăm pur şi simplu trăind. În orice comunitate, oamenii au ştiut întotdeauna că, dacă vrei să afli cum poţi ajunge într-un anumit loc sau cum poţi face ceva, este mai bine să întrebi unii oameni decât pe alţii. O perioadă foarte, foarte lungă de timp, oamenii care se pricepeau să împărtăşească ceea ce ştiau şi-au dat seama de anumite lucruri: (1) pentru a ajuta oamenii să înveţe ceva, trebuie să înţelegi întâi ce ştiu ei deja; (2) este mai bine să le arăţi cum să facă un lucru decât să le spui, iar cel mai bine este să îi laşi să-l facă

singuri; (3) nu trebuie să spui sau să arăţi prea mult deodată, din moment ce oamenii digeră încet ideile noi şi trebuie să se simtă siguri pe abilităţile sau cunoştinţele noi, înainte de a fi pregătiţi pentru mai multe informaţii; (4) trebuie să le acorzi oamenilor cât timp vor şi au nevoie, pentru a absorbi ceea ce le-ai arătat sau le-ai spus; (5) în loc să le testezi înţelegerea prin întrebări, trebuie să îi laşi să îţi arate cât de mult sau de puţin au înţeles, prin întrebările pe care ţi le adresează ei; (6) nu trebuie să devii nerăbdător sau furios, atunci când ceilalţi nu înţeleg; (7) dacă îi sperii pe oameni, le blochezi procesul de învăţare, ş.a.m.d. Cu siguranţă, acestea nu simt lucruri despre care trebuie să discuţi vreme de trei ani de zile.

Şi, de fapt, şcolile de educaţie pedagogice nu discută despre aceste lucruri. Ele nu se gândesc prea mult la actul în sine de a preda – a ajuta altă persoană să descopere ceva sau a răspunde la întrebările acelei persoane. Ele îşi petrec majoritatea timpului pregătindu-şi elevii să lucreze în lumea ciudată a şcolilor – ceea ce, să fim sinceri, îşi doresc aceşti elevi să afle: cum să obţină o slujbă de profesor şi să şi-o păstreze. Asta înseamnă să înveţe să vorbească limbajul şcolii (idei minuscule transformate în cuvinte mari), să facă toate lucrurile pe care le doresc şcolile de la profesori, să completeze nenumărate formulare şi hârtii, şi să emită judecăţile nesfârşite pe care instituţia menţionată adoră să le facă despre elevi. Mai presus de orice, persoanele care studiază educaţia sunt învăţate să creadă că ceea ce ştiu ele este extrem de important şi că ele simt singurele care ştiu acele lucruri.

Cât despre ideea că profesorii titularizaţi predau mai bine decât cei netitularizaţi, sau că profesorii netitularizaţi nu ştiu deloc să predea, nu există nici măcar o singură dovadă care să o susţină, ci foarte multe dovezi împotriva ei. Un indiciu ar fi faptul că şcolile private cele mai selective, exigente şi cu cel mai mare succes – au foarte puţini, sau chiar deloc, profesori care au urmat cursurile unor şcoli pregătitoare sau care şi-au luat diploma în

domeniul educaţiei. Puţine şcoli de acest tip ar lua în calcul posibilitatea de a angaja un profesor care are doar o astfel de pregătire şi o astfel de diplomă. Cum se face, atunci, că cei mai puternici şi mai bogaţi oameni din ţară, cei care pot să aleagă ce anume îşi doresc pentru copiii lor, aleg, de obicei, ca aceştia să *nu* înveţe de la profesori cu pregătire şi titularizare? Aproape că am putea include printre avantajele majore ale bogăţiei faptul că putem *evita* ca propriii copii să înveţe de la astfel de profesori.

În legătură cu acest aspect, s-ar putea să vă fie de folos următoarea poveste din „*Philadelphia Inquirer*", din 18 noiembrie 1979:

„[…] Rev Peder Bloom, director adjunct la Doane Academy/ St. Mary's Hall, o şcoală episcopaliană independentă, înfiinţată în 1837, observă înscrierea nu numai a mai multor oameni, dar şi a unei clientele mai variate.

«Destui» părinţi lucrează, amândoi, pentru a plăti taxele de şcolarizare, spune el, iar în prezent *cel mai mare grup de părinţi singuri care lucrează este format din administratorii şcolilor publice* [subliniere adăugată de autor], conform administratorilor de şcoli private. Înainte, era vorba de doctori; acum, aceştia au căzut pe locul doi. […]".

Atunci când o instanţă judecătorească din Kentucky a cerut inspectoratului şcolar din acel stat să aducă dovezi conform cărora profesorii titularizaţi sunt mai buni decât cei netitularizaţi, inspectoratul nu a reuşit să facă rost (în cuvintele instanţei de judecată) nici măcar de „o umbră de dovadă" în acest sens. Acelaşi lucru s-a întâmplat recent într-o instanţă judecătorească din Michigan. Este puţin probabil ca inspectoratele şcolare din alte state să reuşească să obţină astfel de dovezi.

În statul Alaska, sute, sau poate chiar mii de familii de fermieri locuiesc la mulţi kilometri distanţă de cel mai apropiat oraş sau chiar de cel mai apropiat drum. Singurul mod în care pot ajunge şi pleca din casele lor este cu

ajutorul unui avion. Din moment ce statul nu poate furniza şcoli pentru aceste familii şi nu îi poate transporta pe copii către şi de la şcolile existente deja, în mod logic, există o şcoală proprie prin corespondenţă, care le trimite prin poştă materiale acestor familii care, apoi, îşi învaţă copiii acasă. Nimeni nu pare să se îngrijoreze foarte mult dacă aceste familii sunt „calificate" să facă acest lucru şi nimeni nu a adus încă dovezi conform cărora copiii educaţi acasă din Alaska se descurcă mai prost la învăţătură decât cei care merg la şcoală, acolo sau în alte state.

Probabil că cea mai bună şcoală prin corespondenţă pentru copiii de vârstă medie este Institutul Calvert din Baltimore, Maryland. Activează în domeniu de foarte multă vreme şi, în tot acest timp, majoritatea inspectoratelor şcolare (nu cunosc excepţii) au fost dispuse să accepte că un an de studiu prin Calvert este egal cu un an de studiu la şcoală. Această asigurare că elevii pregătiţi de Calvert nu rămân în urmă a făcut parte din ceea ce a oferit sau a vândut institutul clienţilor şi utilizatorilor săi. Aceştia sunt, în mare parte, familii americane care trăiesc în străinătate: misionari, militari sau diplomaţi, persoane care lucrează în departamentele din străinătate ale firmelor americane etc. Dar foarte puţini dintre aceşti părinţi au fost autorizaţi ca profesori.

Acum câţiva ani, am citit că una sau mai multe şcoli din interiorul unui oraş au încercat experimentul de a-i lăsa pe elevii de clasa a cincea să îi înveţe pe elevii de clasa întâi să citească. În primul rând, au descoperit că elevii de clasa întâi învăţau mai repede decât alţi elevi de clasa întâi învăţări de profesori pregătiţi, iar în al doilea rând, că elevii de clasa a cincea care îi învăţau, mulţi sau majoritatea nefiind ei înşişi cititori experimentaţi, şi-au îmbunătăţit mult nivelul de lectură. Se pare că aceste şcoli au încercat respectivul experiment din disperare. Este uşor de văzut de ce nu a fost repetat la scară largă. Chiar şi în acele şcoli care sunt dispuse să accepte adulţi „para-profesionişti", adică persoane fără diplome de profesor, în

clasele lor, profesorii obişnuiţi insistă aproape întotdeauna ca acestor para-profesionişti să *nu* li se permită să predea. Dar ţările sărace au descoperit, în cadrul programelor de alfabetizare în masă, că aproape orice persoană care ştie să citească poate învăţa pe oricine altcineva care doreşte să înveţe.

Am observat, în clasele mele, dar şi în altele la care am participat, şi unde copiilor li se permitea să vorbească unii cu ceilalţi şi să se ajute reciproc la teme, că mulţi copii se pricepeau foarte bine să îi înveţe pe alţii. Existau multe motive pentru acest fenomen. Deşi m-am străduit să îi conving că neştiinţa nu este o ruşine, se simţeau mult mai liberi să îşi mărturisească ignoranţa unul altuia, şi nu mie, din moment ce erau siguri că ei ştiu puţin şi credeau, în mod greşit, că eu ştiu aproape totul. De asemenea, nu se temeau că prietenii lor le pot da o notă proastă. Le spusesem că eu nu cred în note, şi credeam că i-am convins. Dar ei înţelegeau, la fel ca şi mine, că acest lucru nu prea avea de-a face cu realitatea; atât şcoala, cât şi părinţii doreau note, iar eu trebuia să le dau. Unii dintre ei, care mă plăceau cu adevărat, se temeau, probabil, că, după ce m-am străduit atât să îi învăţ ceva, aş fi dezamăgit să aflu că nu au învăţat acel lucru. Aveau dreptate şi, deşi încercam să nu fiu dezamăgit sau măcar să nu arăt asta, nu reuşeam niciodată cu adevărat. Ei voiau să îmi facă pe plac şi îşi dădeau seama când nu eram mulţumit.

Învăţând unul de la celălalt, nu mai trebuiau să îşi facă griji în această privinţă. Un copil care îl învaţă pe un altul nu este dezamăgit dacă celălalt nu înţelege sau nu învaţă, din moment ce predarea nu este activitatea lui principală şi nu se preocupă dacă este sau nu un profesor bun. Poate deveni exasperat, poate spune: „Hai odată, nătărăule, fii atent, ce ai de nu înţelegi?” Din moment ce copiii oricum simt obişnuiţi să fie direcţi şi sinceri unii cu ceilalţi, probabil că acest lucru nu-l va deranja pe cel care este învăţat. Dacă îl deranjează, îi poate spune. Fie celălalt va folosi mai mult tact, din moment ce apreciază, pe bună

dreptate, prietenia lor mai mult decât eficienţa propriei predări, fie copilul care este învăţat va găsi un alt instructor. Iar acesta este un alt motiv important pentru care copiii sunt buni la a se învăţa unii pe ceilalţi. Atât profesorul-copil, cât şi învăţăcelul-copil ştiu că această relaţie profesor-elev este temporară şi mult mai puţin importantă decât prietenia lor, în care se întâlnesc ca egali. Această relaţie temporară va continua atâta timp cât amândoi sunt mulţumiţi de ea. Copilul profesor nu *trebuie* să îl înveţe pe celălalt, iar copilul elev nu *trebuie* să înveţe de la celălalt. Deoarece ambii intră în această relaţie de bunăvoie şi în mod liber, sunt cu adevărat parteneri egali în aceasta.

Vreau să subliniez următorul lucru: faptul că relaţia lor continuă de prietenie este mai importantă decât relaţia lor temporară de profesor-elev este, mai presus de toate, ceea ce face ca această relaţie temporară să funcţioneze. Există o regulă veche în medicină (care nu este întotdeauna respectată): „În primul rând, nu face rău.16” Cu alte cuvinte, atunci când tratezi pacienţi, asigură-te că nu le dăunezi în vreun fel. Această regulă este valabilă şi în cazul educaţiei. Mai presus de toate, asiguraţi-vă că, în entuziasmul de a-i face să înveţe, nu îi speriaţi, nu îi jigniţi, nu îi insultaţi şi nu îi umiliţi pe cei cărora le predaţi. Cei care învaţă animalele, indiferent dacă este vorba despre câini, delfini, animale de dre sau altceva, înţeleg acest lucru foarte bine – este prima regulă din „manualul” lor Doar profesorii fiinţelor umane nu înţeleg sau chiar resping cu vehemenţă această regulă.

Datorită faptului că înţeleg această regulă, dacă nu prin cuvinte, cel puţin în inimile lor, tipul de părinţi care le predau propriilor copii tind să facă acest lucru mai bine decât oricine altcineva. Aceşti oameni nu le fac rău, cu bună ştiinţă, propriilor copii. Atunci când văd că ceea ce fac le dăunează copiilor, *se opresc*, indiferent cât de bun ar fi fost motivul pentru care făceau acest lucru. Iau în serios orice semnal de durere sau suferinţă emis de copilul lor.

Desigur că semnalele de suferinţă pe care le emit copiii atunci când încercăm prea tare să îi învăţăm ceva sunt diferite de semnalele emise atunci când îi doare ceva. În loc să spună „Au!”, ei spun „Nu înţeleg” sau „E o prostie”. A fost nevoie de ani întregi de predare la clasă pentru a înţelege în ce fel le provocam eu însumi suferinţă. Dar părinţii care încearcă şcoala acasă se află într-o poziţie mult mai bună de a învăţa aceste semnale de suferinţă decât profesorii. Ei nu se lasă distraşi de problemele gestionării unei clase, îşi cunosc mai bine copiii, precum şi limbajul lor rostit şi nerostit, şi le pasă mai mult de ei. De asemenea, aşa cum am mai spus, pot încerca diverse lucruri, pentru a vedea care funcţionează, şi pot renunţa la cele care nu merg. Din moment ce ei îşi ţin sub control experienţele, pot învăţa mai mult din acestea.

Asta nu înseamnă că toate familiile care încearcă să le predea propriilor copii vor învăţa să o facă bine. Se poate ca unii să nu reuşească. Dar astfel de familii vor descoperi că şcoala acasă este atât de neplăcută, încât se vor bucura să renunţe la ea, în special copiii. O mamă care îşi educa fiii acasă mi-a scris că atunci când, pur şi simplu de teama şcolilor, a început să le dea copiilor multe teme convenţionale, aceştia i-au spus: „Mamă, dacă tot trebuie să ne petrecem timpul făcând aceste porcării de la şcoală, mai bine le-am face în şcoală”. Aveau dreptate. Dacă tot trebuie să ne petrecem timpul cu ocupaţii şcolare, pentru a reduce anxietăţile adulţilor, atunci mai bine să o facem în cadrul şcolii, unde avem doar 1/30 din anxietăţile profesorului, şi nu acasă, unde le avem pe toate ale părinţilor

Putem rezuma foarte repede ceea ce le trebuie oamenilor pentru a le putea preda propriilor copii. În primul rând, trebuie *să le placă* de ei, să se bucure de compania lor, de prezenţa lor fizică, de energia lor, de prostioarele şi de pasiunea lor. Trebuie să le facă plăcere pălăvrăgeala şi întrebările lor, şi să le placă la fel de mult să încerce să le răspundă la acele întrebări. Trebuie să îşi

vadă copiii ca pe nişte prieteni, unii foarte apropiaţi, trebuie să se simtă fericiţi atunci când îi au în apropiere şi să le ducă dorul atunci când sunt departe. Trebuie să aibă încredere în ei, ca oameni, să le respecte demnitatea fragilă, să îi trateze cu respect, să îi ia în serios. Trebuie să simtă în inimile lor ceva din uimirea, curiozitatea şi entuziasmul copiilor lor, în ceea ce priveşte lumea înconjurătoare. Şi trebuie să aibă suficientă încredere în ei înşişi, suficient scepticism cu privire la experţi, şi dispoziţia de a fi diferiţi de alţi oameni, de a-şi asuma responsabilitatea pentru învăţarea copilului. Dar cam de atât au nevoie părinţii. Poate doar puţini părinţi au aceste calităţi. Cu siguranţă, unii au mai multe decât alţii. Mulţi vor dobândi mai multe pe măsură ce încep săâşi cunoască mai bine copiii; majoritatea persoanelor care şi-au şcolarizat copiii acasă spun că acest lucru i-a determinat să şi-i placă mai mult, nu mai puţin. În orice caz, acestea nu sunt nişte trăsături care pot fi predate sau învăţate într-o şcoală, sau măsurate cu ajutorul unui test, sau atestate printr-o diplomă.

Nu există condiţii pentru predare sau învăţare? Nu există nişte cunoştinţe minime pe care ar trebui să le aibă oamenii? Pot oamenii care nu au fost ei înşişi la şcoală să îşi înveţe copiii? Chiar dacă nu ştiu să scrie sau să citească? Cred că până şi în acest caz, da, ar putea. O femeie mi-a spus, de curând, după o întrunire, că, deşi avea o diplomă de la Radcliffe şi un doctorat la Harvard, cea mai de folos, mai influentă şi mai importantă dintre toţi profesorii pe care i-a avut vreodată a fost mama sa, care ajunsese în această ţară ca imigrantă şi care era analfabetă nu numai aici, dar şi în patria-mamă. Şi, în calitate de consultant al unui program pentru a învăţa adulţii să citească, am auzit despre o anumită cursantă, o femeie de vârstă mijlocie, care îşi ascunsese timp de ani de zile analfabetismul faţă de soţul ei, care era absolvent de facultate, şi faţă de copiii ei, pe care îi ajuta adesea la teme. Timp de mulţi ani, am spus povestea ei pentru a

demonstra cât de iscusiţi sunt unii oameni în a păcăli şi a se preface. Însă, recent, mi-am dat seama că: copiii acestei femei nu i-ar fi cerut ajutorul la teme an după an, *dacă ajutorul ei nu ar fi fost util*. Pe scurt, nu doar că minţea cu abilitate, dar era şi o foarte bună profesoară.

Nu mă aştept ca multe persoane analfabete să mă întrebe cumâşi pot retrage copiii de la şcoală, pentru a le preda ei acasă. Dar, dacă mă vor întreba, le voi spune „Nu cred că faptul că nu aţi învăţat încă să citiţi sau să scrieţi înseamnă că nu vă puteţi descurca mai bine decât şcolile să îi învăţaţi pe copiii dumneavoastră despre lumea înconjurătoare. Dar unul dintre lucrurile pe care va trebui să le faceţi, pentru a-i putea ajuta, este să învăţaţi să citiţi şi să scrieţi. Este uşor, dacă vreţi cu adevărat să o faceţi şi odată ce vă scoateţi din cap ideea că nu o *puteţi* face. Dacă vreunul dintre copiii dumneavoastră ştie să scrie sau să citească, vă poate ajuta să învăţaţi. Dacă niciunul dintre ei nu ştie să scrie sau să citească, puteţi învăţa împreună. Dar este important să învăţaţi. În primul rând, dacă nu o faceţi, iar şcolile află de acest lucru, nici ele, nici instanţele judecătoreşti nu vă vor permite să vă învăţaţi copiii acasă. În al doilea rând, dacă nu ştiţi să scrieţi şi să citiţi, copiii dumneavoastră vor înţelege că nu este util sau interesant să scrii sau să citeşti, sau că aceste activităţi sunt foarte dificile, ambele variante fiind, de altfel, complet neadevărate. Aşadar, una dintre primele dumneavoastră sarcini va fi să învăţaţi să scrieţi şi să citiţi”.

Cum îi voi preda copilului meu timp de şase ore pe zi?

Cine îi predă, acum, timp de şase ore pe zi?

În copilărie, am frecventat cele mai „bune” şcoli, unele de stat, însă majoritatea private. Eram un elev bun, genul de copil cu care profesorilor *le face plăcere* să discute. Şi erau rare momentele în care obţineam cincisprezece minute de învăţare, adică de discuţii adulte interesante şi bine documentate despre ceva ce mi se părea *mie* captivant, misterios sau important. Luând în

considerare întreaga mea şcolarizare, media era, probabil, mai aproape de cincisprezece minute pe săptămână. Pentru majoritatea copiilor din majoritatea şcolilor, este mult mai puţin de atât. Mulţi copii săraci, de culoare sau neobişnuiţi nu au parte deloc de o educaţie adevărată în întreaga lor perioadă petrecută la şcoală. Atunci când profesorii le vorbesc, o fac doar pentru a da ordine, a corecta, a ameninţa, a avertiza şi a învinovăţi.

În orice caz, copiii nu au nevoie, nu îşi doresc şi *nu ar putea suporta* şase ore de predare pe zi, chiar dacă părinţii şi-ar dori să facă asta. Pentru a-i ajuta să afle lucruri despre lume, nu este nevoie de atâta implicare din partea adulţilor. Majoritatea lucrurilor de care au nevoie le sunt date de părinţi încă de la naştere. După cum am mai spus, au nevoie de acces. Au nevoie de o şansă, uneori, la o discuţie sinceră, serioasă, pe îndelete; sau, alteori, la joacă, glume şi prosteală; sau – uneori – la tandreţe, înţelegere şi alinare. Au nevoie, în majoritatea timpului, să ia parte la viaţa dumneavoastră, sau, cel puţin, să nu se simtă excluşi din ea; pe scurt, să meargă în unele dintre locurile în care aţi mers dumneavoastră, să vadă şi să facă unele dintre lucrurile care vă interesează pe dumneavoastră, să vă cunoască unii dintre prieteni, să afle ce făceaţi dumneavoastră în copilărie şi înainte de naşterea lor. Trebuie să li se răspundă la întrebări sau măcar să fie ascultaţi şi luaţi în considerare – dacă nu ştiţi răspunsul la o întrebare, spuneţi „Nu ştiu”. Trebuie să cunoască din ce în ce mai mulţi adulţi a căror activitate principală în viaţă nu este să aibă grijă de copii. Trebuie să aibă *câţiva* prieteni de vârsta lor, dar nu zeci; doi sau trei, cel mult şase, este numărul maxim de prieteni pe care îl poate avea un copil într-un anumit moment. Poate, mai presus de toate, au nevoie de multă intimitate, solitudine, calm, momente în care să nu aibă nimic de făcut.

Şcolile le oferă rareori astfel de lucruri şi, chiar dacă s-ar schimba radical, nu ar putea niciodată să li le ofere pe majoritatea dintre ele. Dar părintele, familia, cercul de

prieteni, cartierul şi comunitatea pot şi oferă, de regulă, toate aceste lucruri, poate că nu la fel de bine cum o făceau cândva sau cum ar putea să o mai facă vreodată, dar suficient de bine. Oamenii nu au nevoie de un doctorat pentru a-şi ajuta copiii să îşi găsească drumul prin viaţă.

Cum vor învăţa copiii ceea ce au nevoie să ştie?

Un părinte mi-a scris, cu privire la această problemă:

„[…] În primii lui ani de viaţă, eu şi soţia mea, împreună cu un grup de prieteni, l-am învăţat tot ce voia să ştie, iar dacă noi nu ştiam lucrul acela, ceea ce se întâmpla foarte des, era şi mai bine, pentru că învăţam cu toţii, împreună. De exemplu: la vârsta de 7 ani, a văzut tabelul periodic al elementelor şi a dorit să înveţe despre atomi şi chimie şi fizică. Uitasem cum să rezolv o ecuaţie chimică, dar m-am dus şi am cumpărat un manual de liceu despre acest subiect, o istorie a descoperirii elementelor şi câteva modele de atomi, iar luna următoare, am pornit pe o traiectorie a învăţării pe parcursul căreia, cumva, am învăţat amândoi ştiinţe fizice de nivel de liceu. Nu a mai revenit niciodată asupra subiectului, dar *reţine până în ziua de astăzi fiecare fragment din ceea ce a aflat atunci*, *deoarece a avut loc* într-un moment al dezvoltării şi al fanteziei care a fost important pentru el [subliniere a autorului]”.

Bineînţeles că se poate ca un copil să nu ştie ceea ce va avea nevoie să ştie peste zece ani (cine poate şti?), dar ştie mai bine decât oricine altcineva *ceea ce vrea şi are nevoie să ştie acum*, pentru ce anume este mintea lui pregătită şi avidă. Dacă îl ajutăm sau pur şi simplu îi permitem să înveţe acele lucruri, le va ţine minte, le va folosi şi va clădi peste ele. Dacă încercăm să îl obligăm să înveţe altceva, ceea ce considerăm *noi* a fi mai important, există o probabilitate foarte mare să nu înveţe acel lucru, sau să înveţe foarte puţin din el, sau să uite rapid o mare parte din ceea ce a învăţat, iar ceea ce este cel mai rău, îşi va pierde în curând cheful de a mai învăţa orice.

Şi alţi părinţi mi-au adresat întrebări similare, iar

unuia dintre aceştia i-am scris:

„[…] în ceea ce priveşte întrebarea dumneavoastră, legată de modul în care ar putea un părinte să predea ceva de tipul chimiei, par să existe numeroase posibilităţi, fiecare încercată de cineva într-un loc sau altul de pe planetă. (1) Părintele găseşte un manual/manuale, materiale etc., iar părintele şi copilul învaţă acel lucru împreună. (2) Părintele obţine cele de mai sus pentru copil, iar copilul învaţă singur. (3) Părintele sau copilul găseşte pe altcineva care cunoaşte acel material, un prieten sau un vecin, ori poate un profesor de la o anumită şcoală sau facultate, şi învaţă de la acea persoană.

Cât despre echipament, cu siguranţă liceul dumneavoastră avea un laborator de chimie extrem de bine dotat, dar pun pariu că puţini elevi foloseau vreodată altceva decât o parte foarte mică dintre materialele din laborator. Cunosc copii, interesaţi de chimie, care s-au ocupat de această pasiune în subsolul propriei case şi care au reuşit să realizeze lucruri măreţe acolo, cu echipament care ar valora, în ziua de astăzi, mai puţin de 200 sau chiar 100 de dolari. Catalogul Edmund Scientific Corp, (şi cele ale multor altor companii) conţine extrem de multe astfel de echipamente. Acelaşi lucru este valabil şi în cazul fizicii. Cât despre biologie, probabil că, exceptând centrul oraşului, este uşor să găsim plante şi animale pe care copiii să le studieze şi să le clasifice, dacă asta îşi doresc să facă.

Nu spun că acestea nu ar fi probleme, dar oamenii care vor – pot să le rezolve.

Mă întrebaţi, Xă aşteptaţi ca un părinte să cumpere eprubete, substanţe chimice, instrumente etc., pe care le-ar folosi doar un an sau doi, pentru ca apoi copilul să devină artist sau muzician?” Da, de ce nu? Oamenii cumpără biciclete, articole sportive, instrumente muzicale, fără să ştie dacă fiii sau fiicele lor vor deveni vreodată atleţi, muzicieni etc. Aceste echipamente nu îşi pierd valoarea (decât dacă sunt stricate) – şi probabil că vor

putea fi vândute mai târziu, contra unei părţi semnificative din preţul de achiziţie. Şi pe măsură ce trece timpul, iar din ce în ce mai mulţi părinţi le predau copiilor acasă, va fi tot mai uşor să obţineţi aceste materiale de la alţi părinţi care le-au folosit sau să stabiliţi schimburi etc.

Nu văd o nevoie reală pentru educaţia „instituţională” la *nicio* vârstă. În Michigan, locuieşte un bărbat pe nume Ovshinsky care a revoluţionat fizica, inventând o teorie prin care substanţele non-cristaline pot fi folosite pentru a face lucruri care, conform teoriilor convenţionale, puteau fi făcute doar de materialele cristaline. Mulţi ani de zile, fizicienii tradiţionali au respins ideile lui Ovshinsky Dar el le-a putut demonstra atât de clar în experimentele sale de laborator, încât au fost forţaţi, în cele din urmă, să accepte că avea dreptate. *Ovshinsty nu a terminat liceul*. Probabil că există mai multe cazuri asemănătoare, despre care nu ştim, şi ar exista mult mai multe, dacă nu am avea legi pentru şcolarizarea obligatorie. Este o situaţie oarecum absurdă să spunem, în primul rând, că toţi copiii trebuie să petreacă tot acel timp în şcoală, iar apoi să spunem că tot felul de lucruri pot fi învăţate *doar* în şcoli. De unde ştim? Le-am dat oamenilor ocazia să le înveţe şi din altă parte?

O funcţie foarte importantă a instituţiilor de aşa-numită educaţie superioară nu este atât de mult să îi înveţe pe oameni anumite lucruri, cât să *limiteze* accesul la anumite tipuri de învăţare şi muncă. Funcţia şcolilor de drept nu este atât să pregătească avocaţi, cât să limiteze numărul de avocaţi. Practic, tot ce fac, acum, doar oamenii cu doctorate – era făcut, nu demult, de persoane care aveau doar diplomă de facultate sau, în unele cazuri, doar liceul terminat.

Sper că nu vă veţi îndoi de capacitatea dumneavoastră de a vă ajuta copiii să înveţe ceva ce îşi doresc să înveţe sau de capacitatea lor de a învăţa multe lucruri fără ajutorul dumneavoastră.

O mamă mi-a adresat câteva întrebări deosebit de

interesante, cărora le-am acordat următoarele răspunsuri:

Î. Cea mai importantă preocupare a mea este că nu vreau să denaturez perspectiva copiilor mei asupra vieţii, forţându-i să vadă totul prin „ochelarii mamei” […]

R. Dacă vă referiţi la *condiţionarea* perspectivei copiilor dumneavoastră asupra vieţii, să ştiţi că nu aţi putea să o faceţi nici dacă aţi vrea. Într-adevăr, reprezentaţi o influenţă asupra copiilor dumneavoastră, şi chiar una importantă, dar cu siguranţă nu sunteţi singura influenţă, şi nici măcar singura importantă. Modul în care vor vedea ei lumea mai târziu va fi determinat de nenumărate lucruri, dintre care multe nu or să vă placă, iar majoritatea, pe care nu le veţi putea controla. Pe de altă parte, ar fi imposibil, chiar dacă aţi vrea, să nu aveţi *nicio* influenţă asupra perspectivei copiilor dumneavoastră asupra vieţii.

1. De asemenea, mă întreb dacă am meticulozitatea, rigoarea necesară, răbdarea şi entuziasmul continuu pentru diversele zone de interes pe care, cu siguranţă, le vor adopta.

R. Ei, bine, care persoană, din orice şcoală de pe planetă, ar avea mai mult din aceste trăsături sau măcar la fel de mult ca dumneavoastră? Eu am fost elev în „cele mai bune” şcoli posibile, iar pe extrem de puţini profesori de acolo îi preocupau câtuşi de puţin subiectele mele de interes. În plus, se poate să aveţi aşteptări prea mari de la dumneavoastră. Educaţia propriilor copii nu va veni toată de la dumneavoastră, ci de la *ei*, şi din interacţiunea lor cu lumea înconjurătoare, care, bineînţeles, vă include şi pe dumneavoastră. Nu trebuie să ştiţi tot ceea ce îşi doresc ei să ştie sau să vă intereseze tot ceea ce îi interesează pe ei. Cât despre răbdare, poate că, la început, nu veţi avea suficientă; la fel ca mulţi părinţi care le predau copiilor acasă, probabil că veţi începe prin a face, a şti şi a controla prea mult. Dar, la fel ca restul părinţilor, veţi învăţa din experienţă – în primul rând, să aveţi încredere în propriii copii.

Î. Se pare că majoritatea celor care practică şcoala acasă trăiesc în ferme, unde îşi cresc propriile legume (ceea ce mi-ar plăcea şi mie) sau au stiluri de viaţă inedite, în zone urbane, iar taţii participă activ la educaţia copiilor. Dar cum rămâne cu persoanele care trăiesc în suburbii pline de case aranjate modern şi taţi care lucrează într-o companie, 10 – 12 ore pe zi, departe de casă? Care sunt diferenţele între acestea? Se poate aplica şcoala acasă şi în cazul celor din urmă?

9 9

R. Destul de bine. Dumneavoastră şi copiii dumneavoastră veţi afla, pe parcurs, care sunt diferenţele – şi le veţi gestiona cât de bine puteţi. Cândva, oamenii spuneau că suburbiile sunt cele mai bune medii în care să ne creştem copiii; acum, este la modă să spunem că sunt cele mai nepotrivite. Ambele păreri sunt exagerate. Atât în oraş, cât şi la ţară şi în suburbii, există nenumărate lucruri pe care le putem oferi copiilor, astfel încât să crească într-o lume interesantă, şi destule lucruri din care ne putem inspira pentru idei şi activităţi. Nu trebuie să le puneţi copiilor la dispoziţie toate resursele disponibile, dar, chiar dacă aţi face-o, nu ar avea suficient timp să le folosească pe toate. Cât despre implicarea tatălui, cu siguranţă poate fi utilă, dar nu este esenţială. Unele dintre cele mai bune profesoare acasă pe care le cunosc sunt mame singure.

I. Ce-i de făcut în cazul în care copiii vor să meargă la şcoală?

R. Aceasta este o întrebare dificilă. Nu există un singur răspuns bun, iar soluţiile oferite intră adeseori în conflict. Unii părinţi susţin că, din moment ce ei consideră că şcoala poate – şi le va face copiilor lor un rău profund şi trainic – au dreptul să îi ţină la distanţă de aceasta, chiar dacă ei vor să meargă la şcoală, la fel cum au dreptul să le spună să nu se joace într-un loc cu materiale radioactive. Acest argument pare valabil mai mult în cazul copiilor mici, care nu pot înţelege în ce fel le-ar putea dăuna şcoala. Dacă unii copii mai mari spun hotărât şi des că vor

să meargă la şcoală, şi oferă motive întemeiate, eu aş spune să îi lăsaţi să se ducă. Ce vârstă să aibă? Ce înseamnă motive întemeiate? Nu ştiu. Un motiv neîntemeiat poate fi „Ceilalţi copii mi-au spus că, la prânzul de la cantina şcolii, primesc cacao cu lapte”.

Î. Mă tem că cineva ne-ar putea da în judecată şi ne-ar putea lua copiii de lângă noi.

R. Şcolile au încercat în multe cazuri – din păcate – să ia copiii din familiile care optau pentru şcoala acasă. Cred că există metode juridice împotriva acestui lucru, strategii care să împiedice instanţele judecătoreşti să ia astfel de măsuri. Iar, în cazul cel mai rău, tribunalul ar putea spune „Duceţi copiii înapoi la şcoală, sau vi-i vom lua”; atunci, îi puteţi da înapoi la şcoală, cât timp vă gândiţi ce urmează să faceţi – soluţia ar putea fi, pur şi simplu, să vă mutaţi în alt stat sau chiar în alt district şcolar sau juridic.

1. Nu vreau să simt că îmi protejez copiii sau că fug de situaţiile dificile.

R. De ce nu? E dreptul şi sarcina dumneavoastră, ca părinţi, să vă protejaţi copiii şi să îi feriţi de situaţiile dificile, măcar atât cât puteţi. Mulţi dintre copiii de pe planetă simt înfometaţi sau subnutriţi, dar dumneavoastră nu v-aţi înfometa copiii doar ca ei să vadă cum este. Nu le-aţi permite propriilor copii să se joace în mijlocul unei străzi cu trafic intens. Sarcina dumneavoastră este să îi ajutaţi, în măsura în care puteţi, să îşi atingă potenţialul uman, iar în acest scop trebuie să investiţi cât de mult bine puteţi în vieţile lor şi să eliminaţi cât mai mult din ce e rău. Dacă dumneavoastră consideraţi – aşa cum o faceţi, probabil, deja – că şcoala este rea, atunci este clar ce ar trebui să faceţi.

Î. Vreau ca ei să înveţe cum să facă faţă provocărilor sau problemelor. […]

R. Vor exista destule provocări şi probleme. Probabil că nu a fost niciodată uşor să creşti mare, şi nici mai greu ca în lumea anxioasă, confuză şi înspăimântată de astăzi.

Este îndeajuns de provocator şi de problematic să învăţăm să ne cunoaştem şi să găsim o modalitate de viaţă care merită trăită şi o activitate care merită îndeplinită, fără să mai trebuiască să ne pierdem timpul cu provocările false şi nesemnificative ale şcolii – să îi faci pe plac profesorului, să te fereşti de necazuri, să te integrezi într-un grup, să fii popular, să faci ceea ce face toată lumea.

Î. *br avea ocazia să treacă peste, sau să facă, lucruri pe care au impresia că nu vor să le facă*?

R. Nu sunt sigur la ce se referă această întrebare. Dacă vreţi să spuneţi că nu ştiţi dacă acei copii care sunt şcoliţi acasă cunosc ce înseamnă să facă lucruri dificile şi care necesită mult efort pentru a atinge nişte obiective pe care şi le-au stabilit, aş spune că da, viaţa este plină de astfel de condiţii. Dar asta nu este acelaşi lucru cu a face ceva, iar în cazul şcolilor, de obicei ceva stupid şi plictisitor, pur şi simplu deoarece altcineva vă spune că veţi fi pedepsiţi dacă nu o faceţi. Indiferent dacă aceşti copii se opun acestor condiţii sau cedează în faţa lor, este rău pentru ei. Înfruntând dificultăţile inerente ale unei sarcini alese sau de neevitat, îşi vor construi caracterul; supunerea faţă de o forţă superioară distruge caracterul.

§ La aceste întrebări importante, se poate adăuga o chestiune importantă în climatul economic din ziua de astăzi.

Poate o familie în care ambii părinţi lucrează – să aplice şcoala acasă?

Eu şi soţia mea lucrăm amândoi, iar, pe parcursul anilor, am descoperit că ne putem aranja programele de lucru, astfel încât să includem şi şcoala acasă. Până de curând, eu lucram la birou sau de acasă, de obicei de la 9 dimineaţa până la 5 după-amiaza, iar Day lucra după-amiaza sau seara; astfel, îmbinam cariera de operator de lumini la teatru a lui Day cu orele mele de lucru de zi. Acum, Day lucrează ziua, ca profesoară la o şcoală de stat, iar eu lucrez de acasă şi îndrum mai mult şi ajut la creşterea fetelor.

Când copiii noştri erau foarte mici, iar eu şi Day lucram împreună la Holt Associates, petreceau destul de mult timpân birou, alături de noi, mai ales dacă aveau şi alţi copii cu care să se joace. Fiica noastră cea mare, Lauren, care are acum şaisprezece ani, adora să stea în birou când era copilaş. După „mama” şi „tata”, următorul cuvânt pe care l-a învăţat a fost „mail”, ceea ce nu este deloc surprinzător, din moment ce petreceam atât de mult timp vorbind despre „e-mailurile” de la muncă! Acum, fetele noastre sunt implicate în tot felul de activităţi proprii şi, împărţindu-se între acele activităţi şi timpul pe care îl petrec cu prietenii, vecinii, rudele şi bonele angajate de noi, nu mai petrec la fel de mult timp alături de noi, la locul de muncă.

Unul dintre primele lucruri pe care le-am observat, pe măsură ce creşteau copiii noştri, a fost acela că deveneau din ce în ce mai implicaţi în propriile lor activităţi. Nu mai era nevoie să ne gândim pe cine rugăm să le „supravegheze”, ci cum să facem un program care să includă toate activităţile. De exemplu, atunci când Lauren se ducea la cursurile de gimnastică sau când clubul de teatru pentru copiii şcoliţi acasă ţinea o repetiţie, asta nu însemna că trebuie să fim prezenţi şi noi, eu şi soţia mea. Nu suntem singurii implicaţi în şcoala acasă a propriilor copii, iar acest lucru are avantaje atât pentru noi, ca părinţi, cât şi pentru copiii noştri. Nu le permitem copiilor să facă sport sau să participe la cursuri de teatru doar pentru ca cineva să aibă grijă de ei în timp ce noi muncim, ci pentru că acest tip de viaţă variată înseamnă, de fapt, şcoala acasă, pentru noi. Cu delicateţe, părinţii îşi pot încuraja copiii să treacă, treptat, de la dependenţa de îngrijitorii lor la independenţa caracteristică tinerilor adulţi; atunci când copiii cresc, sunt mai capabili să se descurce pe cont propriu, să stea singuri acasă sau la bibliotecă, să lucreze împreună cu alţi adulţi. Încercaţi să nu vedeţi şcoala acasă dorea faptul că fiii sau fiicele dumneavoastră vor trebui să stea acasă toată ziua sau vor

avea nevoie de supravegherea părinţilor în fiecare minut, deoarece şcoala acasă cuprinde, în mod natural, nenumărate activităţi diferite, după cum am descris deja.

Unele familii în careambii părinţi lucrează îşi alegintenţionat ture diferite (unul lucrează ziua, celălalt noaptea), lucrează doar seara şi în weekenduri, sau unul dintre parteneri lucrează de acasă. Cartea The Four-thirds Solution: Solving the Childcare Crisis în America Today, scrisă de Stanley Greenspan, demonstrează cum doi părinţi care lucrează pot munci, fiecare, două treimi din program, pentru a petrece timp şi cu copiii. Creativitatea şi ingeniozitatea oamenilor care vor să le predea acasă copiilor este uimitoare: atât mamele care trăiesc din ajutor social, cât şi vedetele extrem de bogate, le predau propriilor copii acasă. Dacă vreţi cu adevărat, şi dumneavoastră puteţi găsi o soluţie.

Pentru a obţine o perspectivă generală asupra şcolii acasă, citiţi unele dintre lucrările recomandate la sfârşitul acestei cărţi. Dar, dacă vreţi să înţelegeţi exact ce ar însemna şcoala acasă pentru familia dumneavoastră, vă îndemn insistent să participaţi la o conferinţă sau la o întrunire a unui grup de sprijin, pe acest subiect; probabil că va fi nevoie să încercaţi diverse surse, până când veţi găsi una care să se potrivească nevoilor dumneavoastră specifice, dar cu siguranţă va merita efortul. Nu numai că veţi obţine cele mai noi informaţii despre problemele generate de şcoala acasă şi evenimentele din zona dumneavoastră, dar puteţi găsi şi persoane cu interese similare sau potenţiali prieteni pentru copiii dumneavoastră.

O altă întrebare care mi se adresează des este:

Familiile care au copii cu nevoi speciale pot aplica şcoala acasă?

Nu numai că aceste familii pot aplica şcoala acasă, ci au descoperit că fiii sau fiicele lor cu nevoi speciale chiar prosperă în acest mediu. Şcoala acasă implică multă atenţie între două persoane; suficient timp pentru a

termina sarcinile pe care alţi copii le potâncheia mai repede; şi multe ocazii de a încerca diverse terapii sau medicamente, dacă cele pe care le foloseşte deja copilul nu îşi fac efectul. Unele şcoli fac mare caz datorită faptului că părintele nu are pregătire specializată pentru a îngriji un copil cu nevoi speciale, iar de multe ori o fac în mod nerezonabil. O mamă pe care am ajutat-o să îşi scoată copilul cu nevoi speciale dintr-un program şcolar considerat excelent era ea însăşi profesoară titularizată pentru copiii cu nevoi speciale şi i se spunea că nu îi poate oferi propriei fiice tot ajutorul necesar! Această mamă nu doar că a reuşit să îi predea acasă fiicei sale cu nevoi speciale, dar consideră că vieţile lor sunt mai bune acum, când lucrează atât de apropiat una de alta.

Acesta este un motiv desîntâlnit pentru care cei din familiile cu nevoi speciale hotărăsc să aleagă şcoala acasă: devin epuizaţi de încercările repetate de a obţine serviciile şi atenţia de care are nevoie copilul lor şi decid că, în timp ce aşteaptă răspunsurile tipice, nesatisfăcătoare, ar putea să lucreze ei înşişi cu copiii. Wendy Renish, care îi predă acasă unui copil cu autism şi tulburare gravă de dezvoltare, a scris pentru „Growing Without Schooling”:

„La câte probleme aveam cu obţinerea serviciilor adecvate în cadrul şcolii şi cu pregătirile pentru mers la şcoală, cu ajutorul acordat la teme şi cu rezolvarea problemelor sociale, nu mai aveam deloc timp pentru munca în doi de care avea ea cu adevărat nevoie”.

Derrick Simpson, un tată singur din Illinois, care a adoptat un copil cu nevoi speciale din Etiopia, scrie:

„M-am luptat cu sistemul ani de zile, pentru a-i oferi terapie logopedică. Au refuzat să i-o acorde. Nu credeau că are probleme speciale. […]

Fiul meu simţea că şcoala nu îl învaţă nimic. Îşi dorea foarte mult să meargă la şcoală, pentru că, în Etiopia, era un privilegiu să mergi la şcoală, iar el aşa vedea lucrurile. […] Ura situaţia creată, şi, deşi probabil că i-aş fi putut obţine serviciile adecvate dacă aş fi continuat să lupt, am

simţit că luptasem destul timp, de trei ani şi jumătate, şi nu aveam de gând să mai aştept nici măcar un minut. […]

Într-o noapte, când eu şi Fasika lucram împreună la teme, mi-am dat seama: îşi petrece toată ziua la şcoală, trebuie să se alinieze, să aştepte, apoi să aştepte în clasă, să aştepte ca alţii să se pregătească, apoi să se alinieze din nou. Iar, între timp, noi petreceam ore întregi împreună, în fiecare noapte, făcând temele, aşa că mi-am spus: «Oricum, tot eu îl învăţ.»".

Atunci când părinţii ajungân aceste puncte de cotitură cu sistemul şcolar, predarea acasă poate fi eliberatoare, dar şi intimidantă. Se poate întâmpla ca părinţii să aleagă şcoala acasă nu ca o opţiune bine gândită, ci ca pe o măsura disperată, luată sub presiune enormă, pentru a găsi o soluţie mai bună pentru copilul lor. Din fericire, sprijinul pentru aceste familii este în continuă creştere, precum şi convingerea unora dintre profesionişţii din domeniul medical că părinţii se pot implica în îngrijirea propriilor copii cu nevoi speciale mult mai mult decât se crede în mod normal. Wendy Renish scrie:

„L-am cunoscut pe dr. Stanley Greenspan, un psihiatru din Bethesda, Maryland, şi autor al cărţii The Challenging Child. Este unul dintre cei mai buni specialişti din lume în dezvoltarea copilului şi crede că, prin muncă susţinută, comportamentul autist al unui copil poate fi schimbat. Are un program similar cu oglindirea, pe care o încercaserăm deja, şi care se numeşte «timpul petrecut pe podea». El consideră că părinţii joacă un rol esenţial în a-i ajuta pe copiii cu nevoi speciale; da, ai nevoie de profesionişti în domeniul medical pentru anumite lucruri – Roşie are nevoie de ajutor în tratarea alergiilor, are o afecţiune a auzului, şi necesită terapie ocupaţională. Atunci când vorbim despre comportament, aceste programe intensive în doi necesită atât de mult timp, încât majoritatea efortului trebuie să fie depus de părinţi.

[…] Faptul că nu am trimis-o la şcoală a reprezentat o eliberare, în foarte multe feluri. Nu trebuie să ne mai

facem griji pentru că trebuie să se încalţe sau să se pieptene dimineaţa, iar acum avem un mediu ocrotitor, în care putem lucra alături de ea, concentrându-ne asupra zonelor în care chiar are nevoie de ajutor. Este un copil care, la vârsta de 10 ani, nu ştia cine este atunci când se uita la propria reflexie în oglindă. Îşi recunoştea anumite părţi ale corpului, dar nu se vedea în întreg, ca persoană. Sunt atâtea lucruri pe care le-a ratat, pe măsură ce creştea, atât de multe experienţe la care a luat parte fizic, dar nu şi emoţional. Aşadar, putem ajunge la nivelul ei şi putem umple spaţiile goale.

[…] Din punct de vedere academic, Roşie progresează şi acasă. Vorbirea i s-a îmbunătăţit, deoarece poate vorbi şi gândi mai încet. […] Folosim tehnici care să o ajute să treacă peste dificultăţile de procesare auditivă şi vizuală şi învaţă cum să vizualizeze ceea ce se întâmplă în fiecare capitol [atunci când citeşte cărţi]. Interpretăm propoziţiile ca la teatru sau le încorporăm în cursuri de artă. Se descurcă mult mai bine.

Trad. rom.: Copilul care îţi dă de furcă (Trei, 2015). (N. red.)

Bineînţeles că este mai greu pentru noi decât pentru alte familii care aplică şcoala acasă. […] Mi-ar fi de folos să am şi a îţi ad u îţi prin preajmă şi să am acces la biblioteci şi lecţii de dans şi la alte activităţi care să o ajute pe Rosie şi să îmi ofere şi mie un răgaz. Plănuim să ne mutăm mai aproape de un oraş mare, tocmai din acest motiv. Cea mai bună educaţie pentru Roşie ar fi să facă şcoala acasă dimineaţa, când poate primi grija intensivă, om la om, de care are nevoie. După-amiaza, vrem să găsim activităţi de grup, pentru a interacţiona cu semenii ei, lucru de care are, de asemenea, nevoie”.

La sfârşitul acestei cărţi, veţi găsi mai multe cărţi despre şcoala acasă şi nevoile speciale. §

CAPITOLUL 3

Politicile de nescolire

§ într-o scrisoare către Ivan Illich, scrisă în 1972, John Holt spunea:

„[…] Atunci când lucrăm pentru obţinerea schimbărilor pe care ni le dorim, pentru o societate prietenoasă şi o tehnologie care să nu provoace tendinţe sinucigaşe, probabil că tu şi eu avem funcţii oarecum diferite. Se poate ca tu să fii mai mult profet, iar eu mai mult tactician. […]”.

Holt şi-a petrecut tot restul vieţii cu descoperirea modalităţilor prin care să creeze aceste schimbări. Ivan Illich a scris, în Deschoolingăodety, că, pentru a dezinstituţionaliza şcolile, trebuie să împiedicăm finanţarea guvernamentală să le sprijine şi, la fel cum am separat biserica de stat, ar trebui să amendăm Constituţia astfel încât să interzică instituţia educaţiei, deoarece, ca să îl parafrazăm pe Illich: în America zilei de astăzi, nu ne mai naştem egali, ci trebuie să fim făcuţi egali, de Alma Mater. Deşi credea că Illich avea dreptate, Holt considera că majoritatea oamenilor nu ar fi niciodată de acord să stopeze finanţarea şcolilor de stat, aşa că a căutat alte modalităţi de a se atinge scopul de a încuraja oamenii să crească fără şcolarizare. În 1977, Holt a înfiinţat revista Growing Withoutăchooling, definitivându-şi astfel poziţia de tactician principal, pentru că le-a arătat oamenilor cum să treacă de la şcolarizare la „neşcolarizare”, un neologism pe care l-a creat acesta în locul cuvântului „deşcolarizare” care, considera el, „creează mai multă confuzie decât înţelegere”. Se pare că „neşcolarizarea” nu s-a dovedit a fi un cuvânt mult mai clar, dar, după cum am menţionat mai devreme, este o încerca re bună de a descrie tipul de educaţie pe care îl încuraja Holt: predarea şi învăţarea care nu se aseamănă în niciun fel cu şcoala şi care nu trebuie să aibă loc neapăratân propria locuinţă. La începutul anilor 1980, prinsese rădăcini termenul „şcoala acasă”, şi chiar şi Holt a început să îl folosească, alternativ cu termenul „neşcolarizare” (aşa cum face pe tot cuprinsul cărţii sale), însă majoritatea persoanelor care învaţă acasă,

precum şi publicul general, consideră că: copiii nu pot învăţa ceva decât dacă li se predă în mod special. Publicul general nu are preocupări legate de nevoia de educaţie; pe ei îi interesează metodele educaţionale şi conţinutul, şi finanţarea, publică sau privată. Aici intervine nuanţa importantă care face diferenţa dintre „neşcolarizare” şi „şcoala acasă”.

Prin „educaţie”, mă refer la ceea ce definea Holtân cartea sa, Instead of Education:

„[…] ceva ce fac unii oameni pentru alţii, pentru binele lor, formându-i şi modelându-i, şi încercând să îi facă să înveţe ceea ce cred ei că ar trebui să ştie”.

Acum, când descriu felul în care familiile trăiesc şi învaţă fără educaţia oferită în şcolile obligatorii, nu încerc să demonstrez că şcolile ar trebui să fie eradicate: nici Illich nu încerca să spună acest lucru, atunci când a scris „Deschoolingăociety”. Persoanele care învaţă acasă pot folosi săli de clasă, metode tradiţionale de predare, chiar şi manuale şi curriculumuri prestabilite – darofacân condiţiile lor. Oamenii care au optat pentru şcoala acasă aleg ce, când, de ce, cum şi de la cine vor să înveţe, aşadar se află într-o relaţie complet diferită cu propria educaţie, faţă de elevii care se află în şcoală doar pentru că au vârsta necesară. Multe lucruri determină ca mediile de tipul şcolii să fie dezirabile, iaranumiţi profesori, interesanţi, vor atrage, cu siguranţă, elevi dispuşi să înveţe, indiferent unde sau cum predau. Eu contest ideea că educaţia trebuie să fie aplicată tuturor, în doze obligatorii. Iar această contestare este importantă mai ales în ziua de astăzi, când creăm legi şi politici care prelungesc anii de şcolarizare obligatorie, care determină viitoarea angajare în câmpul muncii bazându-se direct pe testele şi calificările şcolare, şi care standardizează cu liste de învăţare cultura noastră. Neşcolarizarea şi şcoala acasă sunt conectate la un nivel profund ca practici, dar conceptul de neşcolarizare este folosit într-un mod politic şi extrem de precis de Holt, pe întreg parcursul acestui capitol. §

În acest capitol, aş dori să analizez aşa-numitele obiecţii politice la neşcolarizare: (1) şcoala acasă este ceva ce pot face doar oamenii bogaţi şi/sau privilegiaţi; (2) persoanele care aplică şcoala acasă determină ca lucrurile să devină mai grele pentru copiii săraci, care rămân la şcoală; (3) şcolile sunt, prin definiţie şi filosofie, în favoarea egalităţii, iar în practică, sunt ori vor deveni în curând, sau vor fi făcute, extrem de utile pentru copiii săraci; (4) oamenii care îşi şcolesc acasă propriii copii ignoră – sau nu le pasă de – nevoia de schimbare socială şi/sau educaţională la scară mare sau sunt prea egoişti să facă ceva în acest sens.

Nescolirea şi schimbarea socială

! *t*

Atunci când am început să sfătuim oamenii să îşi retragă copiii de la şcoală şi am început să publicăm *Growing Without Schooling*, am pus în practică o teorie nesemnificativă despre schimbarea socială, şi anume că: schimbările sociale importante şi de lungă durată vin întotdeauna încet, şi doar atunci când oamenii îşi schimbă vieţile, nu doar convingerile sau partidele politice ori forma de guvernământ. Schimbarea socială reală este un proces care are loc în timp, de obicei într-o perioadă destul de mare. Într-un anumit moment al istoriei, 99% dintr-o societate poate gândi şi acţiona într-un fel, cu privire la o anumită chestiune, şi doar 1% să gândească şi să se comporte diferit. Cu timpul, acei 1% pot deveni 2%, apoi 5%, apoi 10%, 20%, 30%, până când, în cele din urmă, devin majoritatea dominantă, iar schimbarea socială a avut loc. Când s-a întâmplat această schimbare socială? Când anume a început? Nu există un răspuns clar, în afară de acela că orice schimbare socială începe prima dată când o persoană se gândeşte la ea.

Noi, cei care credem că, în general, copiii vor să înveţe despre lume, sunt buni la asta, şi putem avea încredere în ei că o pot face fără să fie forţaţi de un adult sau fără vreo intervenţie din afară, nu formăm mai mult de

1% din populaţie, în cel mai bun caz.17 Şi este foarte puţin probabil să devenim majoritate în timpul vieţii mele. Nu mă mai deranjează acest lucru, atâta timp cât minoritatea noastră continuă să crească. Treaba mea este să o ajut să crească. Dacă ne gândim la majoritatea societăţii (sau a lumii) noastre, în ceea ce priveşte copiii şi şcolarizarea, ca îndreptându-se într-o direcţie *X*, iar mica noastră minoritate ca îndreptându-se într-o direcţie Y, eu vreau să găsesc moduri de a-i ajuta, pe cei care vor să se mişte în direcţia Y, să se mişte într-acolo. Nu are niciun rost să strigăm neîncetat către majoritatea ce se îndreaptă în direcţia X: „Hei, oameni buni, opriţi-vă, întoarceţi-vă din drum, mergeţi în direcţia greşită!” Oamenii nu îşi schimbă ideile, cu atât mai puţin vieţile, pur şi simplu pentru că vine cineva cu un argument isteţ, ca să le arate că greşesc. Ca modalitate de a aduce schimbări reale şi profunde în societate, strigătele şi certurile sunt, de obicei, o pierdere de timp.

Cu siguranţă, aşa au stat lucrurile în cazul educaţiei. După cum am spus mai devreme, eu şi mulţi alţii ne contrazicem de ani de zile, în ceea ce priveşte educaţia, cu majoritatea celor care se îndreaptă în direcţia *X*, atât cu profesorii, cât şi cu publicul general. În sens larg, aceste dispute nu au absolut niciun rezultat. Doar foarte puţine şcoli s-au schimbat în modul în care am propus noi, puţine s-au schimbat pentru o perioadă mai lungă, şi majoritatea sunt acum într-o situaţie mai rea ca oricând. Însă discuţiile noastre au ajutat un număr mic de oameni să facă schimbări cu adevărat radicale în munca şi vieţile lor, pentru a abandona armata ce se îndreaptă în direcţia X şi a alege direcţii proprii.

Dar sunt aceste schimbări personale, la scară mică, politice, adică ajută sau ar putea ajuta la schimbarea societăţii ca întreg? Depinde. Lucrurile pe care le fac aceşti oameni sunt lucruri pe care mulţi alţii, care nu sunt bogaţi sau puternici sau neobişnuiţi în alt fel, le-ar *putea* face, dacă ar vrea, fără riscuri sau sacrificii inutile? Şi, pe

măsură ce îşi schimbă vieţile, oamenii aceştia le spun şi altora despre ceea ce fac şi cum ar putea să facă şi ei acelaşi lucru? Indiferent cât de radicale sau de satisfăcătoare ar fi, acţiunile private devin politice doar atunci când sunt cunoscute.

Cu alte cuvinte, acţiunile private sau întreprinse de grupuri restrânse sunt politice dacă au puterea de a se înmulţi. Atunci când încurajam oamenii cărora nu le plăceau şcolile locale să îşi înfiinţeze propriile şcoli, părea o acţiune politică, deoarece era ca şi cum aproape oricine voia putea face acelaşi lucru. Dar acum ştim că, dacă prin „şcoală" ne referim la un loc special pentru învăţare, care nu este folosit pentru nimic altceva, cu profesori plătiţi, cu normă întreagă, atunci, pentru a crea până şi o şcoală de dimensiuni foarte mici, este nevoie de mai mulţi bani decât au, sau pot strânge, majoritatea oamenilor. Acum, când scriu aceste rânduri, una dintre cele mai bune scoli alternative mici din această zonă şi-a închis uşile 9 9 9

după mai bine de zece ani de muncă extraordinară, deoarece nu mai găsea banii necesari pentru a continua activitatea. Aceste şcoli nu prea au puterea de a se înmulţi, însă şcoala acasă o are. Fără îndoială că este nevoie de calităţi speciale pentru a ne învăţa propriii copii. Dar majoritatea oamenilor au deja aceste calităţi sau le pot obţine cu puţin ajutor.

Chiar şi aceste calităţi se pot multiplica. Deşi multe persoane care practică şcoala acasă nu se consideră astfel, ei sunt lideri în cel mai pur sens al cuvântului. Liderii nu sunt ceea ce cred majoritatea oamenilor – persoane cu mulţimi mari care să îi urmeze. Liderii simt cei care merg pe drumul lor fără să le pese, sau fără să se uite să vadă, dacă *cineva* îi urmează. „Nu calităţile de lider" sunt cele care îi determină pe oameni să atragă adepţi, ci trăsăturile care îi ajută să se descurce fără aceştia. Ele includ, în varianta minimală, curajul, rezistenţa, răbdarea, umorul, flexibilitatea, ingeniozitatea, perseverenţa, ancorarea în realitate şi capacitatea de a-şi păstra calmul chiar şi atunci

când lucrurile merg prost.

Acestea reprezintă opusul „carismei”, despre care auzim atât de multe. Liderii carismatici ne fac să ne gândim „Ah, dacă aş putea să fac şi eu asta, să fiu şi eu aşa”. Liderii adevăraţi ne fac să ne gândim „Dacă ei pot face asta, atunci cu siguranţă pot şi eu”. Ei nu îi transformă pe oameni în adepţi, ci în noi lideri. Mişcarea de şcolarizare acasă este plină de astfel de oameni, persoane „obişnuite”, care fac lucruri pe care nu s-ar fi gândit niciodată că pot să le facă – învaţă legile, pun opiniile experţilor sub semnul întrebării, îşi menţin poziţia în faţa autorităţilor arogante şi ameninţătoare, se apără şi îşi apără convingerile în presă, la televizor şi chiar şi în instanţă. După ce îi văd, oamenii obişnuiţi încep să creadă că şi ei pot face acelaşi lucru, iar în scurt timp chiar îl fac.

De aceea, poate fi puţin amăgitor să vorbim despre „mişcarea” şcolarizării acasă. Majoritatea oamenilor se gândesc la o mişcare ca la ceva de tipul unei armate, câţiva generali şi o mulţime de soldaţi. În mişcarea şcolii acasă, fiecare persoană este un general.

O ironie a sorţii

Acum câteva zile, cineva ne-a trimis o ştire despre un tată din clasa muncitoare, din Philadelphia, care a descoperit, prin propria investigaţie, că, în medie, mai mult de jumătate dintre elevii din liceul (şcoala publică) fiului său chiuleau – un nivel mult mai mare decât cifrele oficiale. Considerând că acest fapt scade, în multe feluri, calitatea şcolii fiului său, tatăl a cerut ca autorităţile şcolare să facă ceva pentru a reduce acest chiul în masă. Bineînţeles că autorităţile l-au plimbat pe toate coridoarele birocraţiei. Timp de peste un an, a încercat să convingă pe cineva din sistemul şcolar să îi tragă la răspundere pe aceşti chiulangii sau măcar să îi confirme estimările privind nivelul real al absenţelor. Nu a ajuns nicăieri. În cele din urmă, din disperare, s-a dus cu această poveste la ziare. Nu ştim dacă a obţinut vreun rezultat.

9 9

Ideea principală este că, într-un an de muncă asiduă, acest tată nu reuşise să convingă şcolile să facă ceva în legătură cu gradul mare de absenţe nemotivate din şcoala fiului său. Dar să presupunem că, într-un final, ar fi spus, dezgustat: „M-am săturat să vă rog să vă aduceţi şcolile pe calea cea bună; îmi voi retrage copilul şi îi voi preda acasă”. În câteva zile, şcolile i-ar fi adus poliţia la uşă.

§ Nivelul general de chiul a scăzut, în unele oraşe, în ultimii ani, conform oficialilor din şcoală, dar, în alte oraşe, absenţele s-au înmulţit. Însă ironia situaţiei persistă. De exemplu, o familie care a optat pentru şcoala acasă a fost denunţată la departamentul de servicii sociale pentru neglijenţă nutriţională şi educaţională, deoarece acuzatorul a observat că familia era vegeta nană şi practica şcoala acasă; familia a fost declarată nevinovată, după o investigaţie a departamentului de servicii sociale.

Din fericire, astfel de cazuri sunt rar întâlnite, dar se întâmplă. Oare de ce întrebările de tipul „De ce nu sunt copiii aceştia la şcoală?” şi „Ce fel de mâncare consumaţi?” sunt adresate atât de repede unei familii care practică şcoala acasă, deşi chiulul şi foametea continuă să afecteze mult mai mulţi copii în şcolile publice? Cel mai vizibil efort pe care îl face guvernul în privinţa chiulului este să reglementeze şi mai mult viaţa de familie, ameninţând cu diverse pedepse: în unele state, părinţii sunt traşi la răspundere, amendaţi sau pedepsiţi pentru absenţele nemotivate ale copiilor lor.

Ministerul Justiţiei din SUA a scris, în septembrie 2001, că şcolile folosesc tribunalele pentru minori pentru a gestiona mult mai multe cazuri de chiul decât în orice alt moment al istoriei: „În 1998, absenţele nemotivate au însumat 26% din totalul de cazuri ce implică delicte minore rezolvate în mod formal, ceea ce reprezintă o creştere cu 85% a cazurilor de chiul în tribunalele pentru minori, din anul 1989 (de la 22 200 în 1989 la 41.000 cazuri în 1998)”. Pentru a încetini această creştere, Ministerul justiţiei a raportat că Arizona a creat un

amendament la constituţia statului, care „consolidează aplicarea statutului obligatoriu existent de prezenţă la şcoală, creând amenzi şi pedepse penale pentru părinţi”. 18

Decizia de a urmări în justiţie chiulul poate afecta şi familiile care practică şcoala acasă, iar acest lucru s-a întâmplat de câteva ori în ultimul deceniu, de obicei atunci când autorităţile au hotărât să ia măsuri drastice împotriva chiulangiilor şi au găsit tineri şcoliţi acasă neînsoţiţi, în afara locuinţei de domiciliu. Drept rezultat, în câteva cartiere din Statele Unite, copiii şcoliţi acasă au nevoie de carduri de identitate speciale, care să le permită să se afle în locuri publice în timpul orelor de şcoală, sau trebuie să fie însoţiţi de un părinte. Încălcarea libertăţilor personale provocată de aceste carduri de identitate şi interogatorii ale poliţiei sunt justificate cu uşurinţă de oficialii din şcoli şi de politicieni ca fiind o consecinţă neprevăzută a luptei lor împotriva absenteismului. Însă, dacă întâlniţi în oraşul sau localitatea dumneavoastră o propunere de a se crea interdicţia de a ieşi din casă în timpul zilei, pentru a rezolva problemele create de chiul, nu acceptaţi cu braţele încrucişate această justificare searbădă. Unii adepţi ai şcolii acasă au învins în lupta cu aceste reglementări, atunci când acestea au fost propuse.

Acţiunea în instanţă şi interdicţiile de a ieşi din casă între anumite ore par a fi reacţii rezonabile la problema chiulului, din partea autorităţilor şcolare, şi este posibil ca astfel de reacţii să se înmulţească, având în vedere entuziasmul sprijinului public pentru acestea. Dar o astfel de politică drastică va afecta persoane nevinovate, în multe moduri – majoritatea neintenţionate, dar totuşi dăunătoare, aşa cum s-a întâmplat în cazul şcolii acasă. Ştim să arătăm pedepsele în educaţie, dar se pare că am uitat să folosim şi recompensele. De exemplu, Departamentul de Justiţie pentru Minori se referă explicit la şcoală ca la un „stimulent”, atunci când vorbeşte despre conceptul de „abordare de tip stimulent-sancţiune faţă de

absenteismul nemotivat”. Această argumentare face imposibilă luarea în considerare a şcolilor alternative, dar şi luarea unor decizii informate cu privire la chiul şi educaţia publică. Motivele sociale şi personale pentru care şcoala nu poate fi văzută ca un stimulent, de mulţi copii şi familiile lor, nu sunt luate în considerare, prin simplul fapt că avocaţii declară şcoala ca fiind „stimulent”.

În plus, la fel ca în cazul tatălui din Philadelphia, eu am descoperit că găsirea unor valori clare cu privire la gradul real de chiul este mai grea decât aş fi crezut. De exemplu, nu există date legate de absenţele nemotivate la nivel naţional, iar şcolile raportează cu greu cifrele adevărate. Totuşi, ştirile primite din surse locale şi statale, cu privire la chiulangii, ne pot oferi o idee despre cât de mare este această problemă. Conform „Detroit Free Press” (2/4/2000):

„Reducerea nivelului de chiul din Detroit reprezintă «piatra de încercare» a eforturilor de reformare a şcoli lor din oraş. […] Oficialităţile oraşului folosesc legi nou adoptate, care nu au mai fost puse în aplicare niciodată. Elevii cu cel mai mare număr de absenţe şi familiile lor sunt târâţi prin tribunale, în încercarea de a reduce nivelul înalt de absenteism care ne afectează oraşul – aproape 40% dintre cei 167 400 de elevi din această zonă”.

Pagina de internet parentingteens.com afişează aceste cifre, adunate din agenţii respectabile de educaţie naţională şi din Documentul privind Infracţiunile şi Tulburările Publice:

„În Pittsburgh, în fiecare zi, aproximativ 3.500 de elevi, adică 12% din populaţia şcolară, sunt absenţi, iar aproximativ 70% dintre aceste absenţe sunt nemotivate. […]

În Philadelphia, aproximativ 2.500 de elevi sunt absenţi nemotivaţi în fiecare zi. […]

În Milwaukee, în orice zi de şcoală există aproximativ 4.000 de absenţe nemotivate. […]”.

În plus, programele convenţionale de reformă

şcolară, cum ar fi mişcarea şcolară pe tot parcursul anului şi creşterea programelor de înscriereduală, în care elevii de liceu pot frecventa cursurile colegiilor comunitare, estompează şi mai mult graniţa dintre cazul în care o persoană de şaisprezece ani chiuleşte, atunci când apare în publicân timpul orelor de şcoală, şi când nu. Din păcate, în loc să încerce să recâştige chiulangiii, şcolile se străduiesc să îi oblige să se întoarcă la şcoală şi, în acelaşi timp, le supun familiile oprobriului. Dacă am putea să cheltuim mai mulţi bani şi să ne concentrăm asupra furnizării de alternative la şcoală, în loc să penalizăm oamenii pentru că nu sunt la şcoală, am putea afla ce oportunităţi şi nevoi au cu adevărat aceste familii şi copiii lor şi ce doresc să se întâmple în această privinţă.

Şcoala acasă ne oferă câteva indicii cu privire la cum ar putea fi aceste locuri chiar acum. O poveste care mi-a rămas în minte, din GWS, a fost publicată în anul 1994. Kathryn MIIIer Ridiman, din Kentucky, scria:

„Acasă, eram bătută şi înjosită – sau, în cel mai bun caz, ignorată. […] La şcoală, nu eram acceptată în niciun grup, deoarece aveam un accent provenit din munţii Apalaşi şi o viziune rurală asupra vieţii. […] Viaţa mea reală, în care eram competentă, îngrijită şi acceptată, avea loc departe de şcoala şi familia mea”.

Kathryn Ridiman descrie apoi că, la vârsta de cincisprezece ani, a reuşit să devină directoare la un centru de echitaţie suburban. Ca răspuns, editoarea GWS, Susannah Sheffer, i-a scris:

„Bineînţeles, copiii care au o viaţă dificilă acasă au nevoie de un refugiu, de un loc în care să se simtă «competenţi, îngrijiţi şi acceptaţi». Majoritatea nu obţin niciodată acest lucru, dar eu cu siguranţă îmi doresc să îl găsească. Cred că, pentru unii copii, şcoala este un refugiu, sau, cel puţin, un loc în care preferă să se afle, în loc să stea acasă. Însă nu pot să cred că şcolile se consi – deră, ele însele, în primul rând un refugiu. Dacă – arfisă proiectăm un refugiu pentru copiii cu probleme, un locân

care s-ar putea simţi mai competenţi şi mai acceptaţi decât acasă, l-aţi proiecta aşa cum sunt şcolile acum, cu teste, note şi foarte puţine ocazii de a face activităţi practice etc.? Dacă înţelegem ce a obţinut Kathryn de pe urma muncii în centrul de echitaţie, putem vedea cât de puţine elemente prezente acolo existau şi în şcoală.

Dar, chiar dacă şcolile sunt, într-adevăr, refugii pentru unii copii, pentru mulţi alţii, ele reprezintă doar un alt locân care se simt umiliţi, neapreciaţi, proşti, incompetenţi şi rupţi de preocupările lor reale. Întrebarea care mi se pare mie esenţială este: Cum putem să le oferim copiilor acces la multe tipuri de locuri, în afară de şcoală sau casă, astfel încât, dacă situaţia de acasă este îngrozitoare, iar şcoala prezintă propriul său set de frustrări, să existe o alternativă?” 19

Dacă forţăm copiii să se întoarcă în aceeaşi situaţie de care au fugit, nu facem bine nici şcolii, nici copilului; în schimb, nu am putea să îl ajutăm să obţină ceea ce nu i se oferă la şcoală? Este, desigur, o sarcină dificilă şi costisitoare, dar la fel este şi măsura de a supraveghea suplimentar fiecare copil de vârstă şcolară din America. §

Pe cine ajută şcolile?

Persoanele care lucrează în cadrul şcolilor cred sincer şi cu ardoare că şcolile au fost inventate pentru a oferi, şi chiar oferă, copiilor săraci o şansă mai bună de a se ridica în societate. Trebuie să înţelegem de ce rareori se întâmplă acest lucru sau chiar de ce sunt slabe şanse să se întâmple vreodată.

Atunci când avem, într-o ţară, câţiva oameni bogaţi şi puternici, şi foarte mulţi oameni săraci şi slabi, cei bogaţi îşi doresc, în mod natural, să se asigure că propriii copii nu se vor afla printre cei săraci. Unul dintre cele mai importante beneficii ale condiţiei unui om înstărit este să poată face acest lucru. O modalitate este aceea de a transforma cunoştinţele şi, astfel, accesul la putere, la privilegii şi proprietăţi – în ceva rar, costisitor şi greu de obţinut. Acest lucru face parte din ceea ce obişnuiesc să

facă şcolile, şi fac asta în fiecare ţară din lume, indiferent de idei şi afiliaţii politice.

Astăzi, în SUA, multe persoane implicate în sectorul în rapidă dezvoltare al energiei solare nu au diplome de facultate în acest domeniu. Majoritatea muncii şi deci mare parte din activitatea importantă este realizată de firmele mici, de inventatorii care fac experimente în propriul garaj, de persoane pasionate, de amatori. Oricine poate afla ceea ce se cunoaşte deja şi poate pătrunde în domeniu. Colegiile şi universităţile abia încep să acorde diplome în energia solară. Peste zece ani, mulţi (dar nu toţi) dintre oamenii din domeniu vor avea astfel de diplome. Atunci când vor fi suficienţi, aceştia, dar şi colegiile şi universităţile care le-au acordat diplomele – vor începe să promoveze legi şi acorduri care să dicteze că nu poţi lucra în domeniul energiei solare *decât dacă* ai o diplomă. Pe scurt, vor încerca să transforme încă un domeniu de invenţie şi acţiune umană într-o „profesie", un monopol legal, practicat doar de cei care au trecut printr-un ciclu costisitor de şcolarizare.

Acest lucru s-a întâmplat deja în sectorul juridic, dar şi în multe alte domenii. Abraham Lincoln şi mulţi alţii nu au învăţat legislaţia de la Facultatea de Drept, ci citind cărţi juridice. Până recent, oamenii vorbeau nu despre „studierea" legii, ci despre „*citirea* legii" (în Marea Britanie, studiul legii încă este numit „citirea legii".) Băieţii săraci (mai rar, fetele) puteau deveni avocaţi citind legislaţia, iar apoi lucrând în birouri de avocatură, executând la început munca de jos, dar învăţând din ce în ce mai multe şi asumându-şi mai multă responsabilitate pe măsură ce învăţau, şi poate, pe termen lung, înfiinţându-şi propriile cabinete de avocatură. Cu siguranţă, chiar şi atunci, copiii celor bogaţi aveau un mare avantaj. Dar, măcar, şi cei săraci aveau o portiţă de intrare. Însă lucrurile nu mai stau aşa. În multe sau în majoritatea ţărilor, nu poţi practica avocatura, sau nici măcar să dai examenele de barou, dacă nu ai făcut facultatea de drept –

şi sunt mult mai mulţi oameni care încearcă să intre la facultatea de drept decât locuri de muncă în domeniu.

În afară de asta, slujbele „bune” din acest sector sunt ocupate, aproape fără excepţie, de absolvenţii şcolilor „bune” de Drept, majoritatea dintre aceştia – absolvenţi ai facultăţilor „bune”, adică scumpe. Unii copii săraci reuşesc să termine această cursă cu obstacole, însă doar atâţia cât să îi păcălească pe oamenii de rând să creadă că este o cursă echitabilă. Marea majoritate este exclusă. De fapt, majoritatea persoanelor nevoiaşe consideră că, din moment ce nu îşi permit şcolarizarea, copiii lor sunt excluşi chiar şi din cariere mai puţin prestigioase, cum ar fi aceea de asistent medical. Însă aproape tot ceea ce nu pot face oamenii, astăzi, fără o diplomă, adesea una înalt specializată, era realizat, nu demult, de oameni fără astfel de diplome. Cum şi de unde învăţaseră ceea ce ştiau? Au învăţat, la fel ca Lincoln, citind cărţi, folosindu-şi ochii şi urechile, punând întrebări, lucrând cu sau pentru oameni care ştiau mai multe.

Şcolilor le place să spună că ele creează şi răspândesc cunoştinţele. Ar fi mai aproape de adevăr să spunem că ele colectează şi stochează cunoştinţele, limitează accesul la acestea, dacă pot, astfel încât să le vândă la cel mai mare preţ posibil. De aceea vor ca toată lumea să creadă că doar ceea ce se învaţă în şcoală merită să fie învăţat. Dar această idee, la fel ca şi altele, blochează structura claselor din societate şi condamnă săracii la sărăcie.

În orice societate, unul dintre multele beneficii secundare ale bogăţiei şi puterii este faptul că poţi spune că unele tipuri de cunoştinţe, adică tipul de lucruri pe care le ştii *tu*, sunt mult mai importante decât altele, şi, prin urmare, oamenii care ştiu aceste lucruri, adică tu şi prietenii tăi, sunteţi mult mai importanţi şi mai merituoşi decât oamenii care ştiu alte lucruri. Este uşor să îţi dai seama» *9 9 9*

de ce, în orice societate, oamenii cei mai puternici,

indiferent dacă sunt bogaţi sau doar fac parte din guvernare, îşi doresc să spună că tipul de cunoştinţe pe care majoritatea oamenilor le învaţă din viaţa de zi cu zi valorează mai puţin decât cele de tipul care poate fi învăţat doar în locuri speciale, mai ales atunci când ei controlează accesul la acele locuri.

Un om cu şcoala vieţii

În cartea sa *Travels Around America*, Harrison Salisbury şi-a descris strădania de a lua urma unora dintre strămoşii săi, spre vest. Îşi prezintă una dintre aventuri astfel:

„El [Hiram Salisbury] era un bărbat tipic pentru vremurile acelea [1815]. [...] Cercetez ziarele, în căutarea indiciilor, şi reconstruiesc tipologia bărbatului american postrevoluţionar îi enumăr talentele, alcătuind liste întregi. Cunoştea fiecare îndatorire pe care trebuia să o îndeplinească la fermă. Mulgea vacile şi moşea viţeii la naştere, îşi doftoricea caii. Ara, însămânţa, cultiva, cosea, culegea merele, altoia pomii, tăia grâul cu coasa, depozita ovăzul, treiera grânele cu un îmblăciu, pe podeaua din pământ bătătorit. Tăia porumbul şi conserva legumele pentru iarnă. Făcea cidru şi a construit prese pentru cidru. Făcea brânză şi şi-a creat ustensile pentru prepararea acesteia. Tranşa porcii şi tundea oile. Bătea untul şi îl săra. Făcea săpun şi lumânări, acoperea hambarele cu paie şi construia afumători. Tăia boi şi construia pluguri pentru boi. Lupta împotriva incendiilor de vegetaţie şi marca terenul. A reparat macaraua de la moara lui Smith şi a modelat o macara pentru propriul lui şemineu, de care să-şi agaţe ceainicul. Aduna fier de peste tot şi îl topea, îşi cârpea (repara) încălţămintea, dar şi pe cea a copiilor lui. Construia cărucioare, care cu boi, sănii, căruţe, roţi de căruţă şi spiţe de roată. Făcea scânduri din buşteni şi tăia lemn de salcâm pentru gărduleţe. Făcea fundaţii pentru casă, grinzi, asambla construcţii şi bătea piroane. A ridicat case întregi, cu ajutorul a şase bărbaţi. A făcut un cuier din lemn de cireş, cu un sertar, pentru un văr de-al lui,

repara ceasuri şi pescuia. Îşi cioplea propriii ţăruşi şi îi vindea cu un dolar bucata. Construia tocuri pentru geamuri, debloca încuietori şi repara busole. Toca lemne de foc, cerceta pădurea, scria acte de proprietate şi făcea ţigle. Analiza registrele oraşului şi realiza auditul Lojei Prieteniei, cea mai veche lojă masonică din ţară (încă funcţională). Cioplea pluguri, construia maşini de scărmănat, sculpta paturi de puşcă şi construia războaie de ţesut. Realiza pietre funerare şi crea osii pentru roţile căruţelor Administra o librărie şi putea construi un coşciug, destul de bun, în jumătate de zi. Era membru al Adunării Generale a statului, supraveghetor al celor săraci, evaluator de proprietăţi şi consilier în consiliul local al oraşului. Făcea mii de doage şi cositorea robinete. Timp de mulţi ani, a colectat impozitele locale de la cetăţeni. […]

Nu am aflat tot ce ştia Hiram să facă, dar am aflat destul. Nu cred că era un om neobişnuit. Dacă m-aţi pune pe mine în lumea lui Hiram, nu cred că aş rezista prea mult. Însă dacă l-am aduce pe Hiram în lumea noastră, i-ar fi destul de greu să se acomodeze cu un computer, dar ar învăţa să lucreze la el mai repede decât aş învăţa eu să leg un snop de ovăz”.

Tind să fiu de acord cu Harrison Salisbury atunci când spune că Hiram, deşi probabil că nu era un om neobişnuit în vremea lui, ar fi un om extrem de inedit în lumea noastră, cu mult mai multe cunoştinţe, mai priceput, mai inteligent, mai descurcăreţ, mai uşor adaptabil, mai inventiv şi mai competent decât majoritatea oamenilor pe care îi găsim astăzi, fie la oraş, fie la ţară, indiferent de modul cum au fost şcoliţi.

Dar întrebarea reală asupra căreia vreau să atrag atenţia şi la care doresc să aflu răspunsul este cum a deprins Hiram toate acele abilităţi. Cu siguranţă, nu le-a învăţat în şcoală, şi nici în ateliere practice sau alte activităţi şcolare. Probabil că a învăţat să facă toate acele lucruri, dintre care unele necesită multă pricepere, aplecându-se în preajma oamenilor care le făceau. Dar

aceste persoane nu făceau lucrurile special ca să-l înveţe ceva pe Hiram. Nu a construit nimeni vreun grajd doar ca să vadă Hiram cum se construiesc grajdurile. L-au construit pentru că aveau nevoie de el. Şi nici nu i-au spus „Hiram, atâta timp cât construiesc grajdul acesta, vino şi stai pe lângă mine şi învaţă cum se face”. I-au spus „Hiram, construim un grajd şi *avem nevoie de ajutorul tău*”. El se afla acolo ca să ajute, nu ca să înveţe – dar, pe măsură ce ajuta, învăţa.

După aproape un secol, John Dewey vorbea despre „a învăţa făcând” Tinerii nu învaţă (de exemplu) cum se fac vasele din lut citind o carte despre olărit, ci făcând, pur şi simplu, vase din lut. Indiscutabil. Dar faptul că în şcoală se fac vase din lut doar pentru a-i învăţa pe alţii cum se fac tot nu este nici pe departe la fel de benefic precum a face vase din lut (şi a învăţa din acest lucru) *deoarece cineva are nevoie de acele vase*. Cel mai bun stimulent pentru a învăţa să facem o treabă bună şi să o facem este să ştim că ea trebuie să fie făcută, că va fi de un real folos pentru cineva.

În eseul său „Intelectul”, Emerson vorbea elocvent despre valoarea cunoştinţelor oamenilor de rând:

„Fiecare minte are propria sa metodă. Oamenii nu capătă niciodată cunoştinţe după regulile din facultate. Ceea ce acumulezi într-o manieră naturală surprinde şi încântă atunci când se manifestă. Căci nu ne putem controla tainele unul altuia. Prin urmare, diferenţele dintre oamenii cu înzestrare naturală sunt nesemnificative în comparaţie cu bogăţia lor comună. Credeţi că portarul şi bucătarul nu au anecdote, experienţe, minunăţii de împărtăşit cu voi? Fiecare ştie la fel de multe ca savantul. Pereţii minţilor brute sunt mâzgăliţi cu date şi gânduri. Într-o zi, cineva o să aducă o lanternă şi va citi inscripţiile”.

Nescolirea şi clasa muncitoare

! *t*

În ceea ce priveşte persoanele care pot aplica şcoala

acasă, o mamă, şi profesoară, mi-a scris o scrisoare foarte interesantă. Iată câteva dintre observaţiile ei, precum şi comentariile mele.

„Singurii care pot spera să îşi retragă copiii de la şcoală fără să sufere repercusiuni sunt oamenii albi, din clasa de sus şi cea mijlocie”.

Lucrurile nu stau neapărat aşa, iar în realitate nu stau deloc aşa. Unele dintre persoanele care şi-au retras deja copiii de la şcoală nu fac deloc parte din clasa mijlocie. Numeroase mame trăiesc din ajutorul social. Chiar acum o săptămână, vorbeam cu o femeie care, acum câţiva ani, administra un serviciu de meditaţii în San Francisco, pentru părinţii care aleseseră şcoala acasă pentru copiii lor. Mi-a spus că aproximativ 70% dintre clienţii ei erau familii din clasa muncitoare. Nu ştiu dacă aceste persoane îşi retrăseseră copiii de la şcoală cu aprobarea instituţiei, sau pur şi simplu îşi ascunseseră copiii de şcoli. Mi-a spus că i se părea că toţi şoferii de autobuz din oraş îşi şcoleau copiii acasă. Am întrebat-o de ce nu îşi mai duceau copiii la şcoală. A răspuns că, aproape în fiecare caz, şcolile nu îi ajutau pe copii să înveţe, iar apoi spuneau că aceştia sunt incapabili să înveţe. Unele familii au refuzat să accepte această concluzie şi au început să îşi şcolească acasă copiii sau să angajeze profesori care să le predea copiilor acasă.

„Părinţii din clasa muncitoare, mai ales cei de culoare, care îşi retrag copiii de la şcoală, riscă să fie hăituiţi de autorităţi în cel mai agresiv mod posibil”.

În primul rând, adevărul este că numeroase familii albe, din clasa mijlocie, cu slujbe bine plătite, au fost deja hăituite de autorităţi în cel mai agresiv mod posibil. Dacă şcolile au de gând să hăituiască pe cineva, vor hăitui pe oricine. Într-adevăr, sunt mai îngrijorate de pierderea copiilor din clasa mijlocie decât a celor din clasa muncitoare, deoarece au nevoie de sprijinul oamenilor de clasă mijlocie, mult mai mult decât al celor săraci, pentru a obţine din ce în ce mai mulţi bani. Atunci când vorbesc cu

oamenii din învăţământ despre şcoala acasă, unul dintre coşmarurile pe care le menţionează este faptul că ar putea avea doar copii săraci în şcolile lor.

În orice caz, autorităţile nu vă vor provoca necazuri, dacă nu ştiu că aţi ales să renunţaţi la şcoală. Acest lucru pare să fie mai uşor de înfăptuit în oraşele mari decât în altă parte. După cum ştim, în toate oraşele mari, foarte mulţi copii chiulesc în fiecare zi. Dacă este atât de uşor pentru copii să îşi piardă timpul pe străzi, ar trebui să fie chiar mai uşor să se afle acasă (sau în altă parte), făcând ceva interesant şi captivant.

Nu voi nega faptul că, atunci când părinţii se implică într-o dispută deschisă cu autorităţile, cei săraci, şi mai ales cei de culoare, vor avea mai mult de suferit decât părinţii albi, din clasa mijlocie. Nu pot contesta acest lucru. Dar, de cele mai multe ori, aceste dispute deschise pot fi evitate.

„Copiii săraci au nevoie de o diplomă de liceu mai mult decât copiii din clasa mijlocie – le este mult mai greu să obţină o slujbă fără aceasta”.

Nu ştiu cât de mult îi ajută cu adevărat diplomele de liceu pe copiii săraci; le este greu, indiferent dacă o au sau nu. Dar, haideţi să acceptăm, de dragul discuţiei, că elevii săraci au nevoie neapărat de diploma de liceu. Ideea este că oamenii pot obţine diplome de liceu fără să frecventeze efectiv liceul, luând cursuri prin corespondenţă sau dând un examen de echivalare. De asemenea, persoanele care refuză să se ducă la şcoală câţiva ani pot să se întoarcă oricând, dacă simt că au nevoie de un astfel de document emis de şcoală. Experienţa a dovedit că, atunci când se întorc, de obicei sunt mult mai avansaţi decât cei care au respectat cursul normal al şcolii.

„Părinţii din clasa mijlocie au mai puţină încredere în ei înşişi şi în faptul că ar putea să le predea propriilor copii (deoarece se pune problema: dacă eşti aşa deştept, de ce nu eşti bogat?) şi, prin urmare, *devin* cu adevărat mai puţin capabili să îşi şcolească propriii copii”.

Poate că este adevărat, dar, în această privinţă, diferenţa dintre familiile din clasa mijlocie şi cele din clasa muncitoare nu este foarte mare. Părinţii cu diplome de facultate mi-au spus adeseori că nu ştiu suficient de multe încât să le predea propriilor copii, de vârstă destul de mică. În orice clasă socială, vor exista puţini oameni care se consideră capabili să îşi şcolească propriii copii, şi chiar să facă o treabă mai bună decât şcolile. Trebuie să începem cu aceştia, indiferent în ce clasă socială s-ar afla, şi să sperăm că le vor urma exemplul şi alţii.

§ De când a scris John cele de mai sus, au existat poveşti uimitoare despre familii sărace sau cu venituri limitate, care au reuşit să implementeze cu succes şcoala acasă. Într-un studiu efectuat asupra celor care au ales şcoala acasă în statul Washington, publicat în anul 1992, găsim răspunsuri despre efectul şcolii acasă asupra părinţilor. O doamnă a explicat cum învăţau ea şi copiii ei, împreună:

„La început, deprinderile mele matematice (sau lipsa acestora) mă făceau să-mi fie ruşine chiar şi faţă de mine însămi. Când făceam cumpărături, mă rugam să nu fiu păcălită de casier la bani, pentru că nu eram sigură că mi-aş fi dat seama. Atunci când jucam cărţi, era o provocare pentru mine să mă prefac blazată şi să îi las pe alţii să îmi adune punctele. Mi-am făcut griji cu privire la capacitatea mea de a le preda propriilor copii şi la modul în care aveam să obţin ajutor, dacă nu reuşeam să fac faţă. Fetele mele sunt în clasa a patra, respectiv a cincea, şi m-am descurcat bine. Propriile mele cunoştinţe au crescut enorm. Deoarece am luat-o de la început, am înţeles cum şi de ce [funcţionează matematica], ceea ce nu am reuşit niciodată să desluşesc în copilărie. Ador matematica! Ştiu ce rest trebuie să primesc la magazin, înainte să îi apară casierului pe ecran. Şi, uneori, chiar le arăt dacă greşesc. Aşadar, şcoala acasă a fost o binecuvântare pentru mine”.

Beth V., una dintre mamele care au scris revistei GWS şi care şi-a şcolarizat acasă trei copii, timp de cinci

ani, a avut o copilărie anormală pentru o mamă care alege şcoala acasă. Beth a crescut fără mamă, a fost abuzată sexual de la vârsta de cinci ani până la paisprezece ani şi a devenit dependentă de droguri la vârsta de treisprezece ani. Soţul ei provenea dintr-o familie insultătoare, săracă, de alcoolici. A renunţat la liceu la vârsta de şaisprezece ani şi a devenit boschetară câţiva ani mai târziu. Într-un fel sau altul, Beth a reuşit să termine liceul şi şi-a cunoscut viitorul soţ într-o casă care funcţiona drept refugiu pentru drogaţi.

Lupta cu dependenţa a fost una îngrozitoare pentru amândoi, mai ales pentru soţul ei, dar au reuşit să renunţe la droguri şi să îşi întemeieze o familie. Niciunul nu a mai consumat substanţe interzise, de ani de zile. Însă fiul ei cel mai mare, Vinnie, avea probleme la şcoală, în timp ce părinţii lui se străduiau să îşi facă ordine în viaţă. Beth povesteşte:

„O prietenă bună de-a mea practicase şcoala acasă, prin Learning Community, un program-satelit din Maryland, aşa că am început să mă interesez şi eu de acest subiect interesant. În acest timp, cât eu aflam lucruri despre şcoala acasă, eu şi soţul meu începeam să facem schimbările majore din viaţa noastră, pe care le-am descris mai devreme. Ştiam că mediul în care trăise Vinnie avea mult de-a face cu perfecţionismul lui şi stima de sine scăzută. L-am sunat pe Manfred Smith, de la Learning Community, şi am discutat cu el despre posibilitatea de a-l şcoli acasă pe Vinnie. Principalele mele preocupări erau dependenţa de droguri a soţului meu, vieţile noastre haotice şi modul în care ar putea să beneficieze Vinnie de faptul că stă acasă cu doi părinţi dezaxaţi. Răspunsul lui Manfred a fost că un copil cu un astfel de stil de viaţă se simte mai bine în afara mediului şcolar, care, adeseori, agravează problemele existente. Bineînţeles că i-am explicat lui Manfred scopul nostru de a deveni o familie respectabilă şi că suntem deschişi să învăţăm deprinderi noi, astfel încât să devenim părinţi mai buni. Acest lucru

era foarte important, şi dacă nu i l-aş fi precizat lui Manfred, cred că nu ne-ar fi încurajat atât de mult să ne punem în practică ideea.

Şcoala acasă m-a forţat să devin tipul de părinte care trebuia să fiu, pentru ca aceasta să funcţioneze. Atunci când copiii mei se duceau la şcoală, eu puteam să fac orice voiam, inclusiv să mă droghez. Asta simţeam. Dar acum ştiam că, dacă îmi iau acest angajament, sănătatea şi siguranţa copiilor mei deveneau cele mai importante lucruri, aşa că a trebuit să îmi schimb întreaga viaţă. […]

Şcoala acasă m-a determinat să mă schimb, iar acum mă menţine pe linia de plutire şi mă ajută să fiu tipul de părinte care mi-am dorit întotdeauna să fiu".

În 1975, în cartea sa „Freedom and Beyond", John Holt scria că sărăcia „nu este provocată de faptul că oamenii săraci nu au suficientă şcoală, deci nu o putem reduce sau elimina trimiţându-i la şcoală". Holt menţionează mai târziu că „Dacă îi sporim veniturile unui om sărac, fie obţinându-i o slujbă, fie garantându-i un venit, standardele lui materiale de viaţă nu se vorâmbunătăţi, decât dacă facem ceva pentru a-i pune la dispoziţie lucrurile de care are nevoie, la preţuri pe care şi le permite. Există nenumărate dovezi care arată că profitul sau economia de piaţă nu pot face asta…"

După douăzeci şi şapte de ani, aceste cuvinte încă sunt valabile. De exemplu, atât în educaţia publică, cât şi în cea privată, a existat o creştere stabilă a sumelor de bani cheltuite şi a diplomelor obţinute începând cu anul 1975, însă nivelul sărăciei creşte – încet, dar sigur. În plus, şcolile din interiorul oraşelor, care deservesc în primul rând copiii săraci, îşi continuă declinul, pe măsură ce costurile şcolarizării cresc. Un studiu efectuat în 2001, de Fundaţia pentru Educaţie Lumina, a descoperit că „doar cinci state au facultăţi publice, cu durata de patru ani, pe care persoanele cu venituri mici şi le pot permite fără ajutor financiar". 20

Numeroase dovezi, atât statistice, cât şi istorice,

relevă faptul că diplomele şcolare nu se traduc neapărat în mobilitate socială şi egalitate economică. Afro-americanii şi femeile cu diplome de bacalaureat, masterat, doctorat şi alte calificări profesionale încă se luptă să le fie recunoscută egalitatea în ceea ce priveşte banii şi prestigiul, faţă de semenii lor educaţi la fel, chiar şi la cele mai prestigioase universităţi din ţară. Conform „New England Journal of Medicine”, copiii născuţi din părinţi de culoare, cu educaţie superioară, au o rată a mortalităţii de două ori mai mare decât cea a copiilor născuţi din părinţi albi, cu educaţie similară; aşadar, doar pentru că o persoană are mai multă educaţie, nu înseamnă că trăieşte în condiţii sociale şi de sănătate mai bune. În viitorul apropiat, va trebui să luăm nişte hotărâri importante privind modul în care sunt cheltuiri banii proveniţi din taxele şi impozitele noastre, şi ar fi înţelept să nu ne lăsăm orbiţi de susţinătorii educaţiei şi să nu mai vedem alte soluţii, mai directe.

Ieşirea din sărăcie şi găsirea unui loc de muncă implică mult mai multe decât obţinerea unor rezultate bune la şcoală, deşi nu am crede asta, având în vedere toate reclamele cu care suntem bombardaţi, privind valoarea economică a şcolarizării. Teme precum dezvoltarea umanistică sau personală apar rareori în publicitatea făcută şcolilor. Cei care susţin educaţia pun mai mult accentul pe faptul că, prin educaţie, puteţi obţine un salariu mai mare sau o slujbă mai bună, deşi acest argument devine tot mai greu de menţinut, pe măsură ce timpul trece şi din ce în ce mai mulţi oameni au diplome de facultate. Acum, când scriu aceste rânduri, în anul 2002, ne aflăm în toiul unei recesiuni, care afectează absolvenţii de facultate mai mult decât absolvenţii de liceu; în Massachusetts, rata şomajului a crescut cu 114% pentru absolvenţii de facultate, în anul 2001, în comparaţie cu o creştere de 51% a şomajului în cazul absolvenţilor de liceu21. Devine din ce în ce mai darfaptul că şcoala nu reprezintă un vaccinăm potriva sărăciei, iar o diplomă care

atestă că aţi frecventat o şcoală scumpă, timp de patru ani de zile, nu vă garantează o slujbă bună în anii de după absolvire.

Neşcolirea şi familiile monoparentale

Atunci când Holt a scris iniţial capitolul de mai sus, a introdus citate din două scrisori de la mame singure şi a inclus un răspuns lung pentru o autointitulată „mamă singură feministă”, care dorea să afle idei despre cum şi-ar putea şcoli acasă fiica în vârstă de şase ani, în timp ce ea însăşi studia şi preda Dreptul. Răspunsul lui John era plin de idei utile, inclusiv să pregătească fata pentru a căpăta mai multă independenţă şi să ceară ajutorul unui copil mai mare. În loc să retipăresc răspunsul oarecum ipotetic al lui Holt, m-am gândit că, în prezent, ar fi mai adecvat să las câţiva părinţi singuri, din zilele noastre, care practică şcoala acasă, să îşi descrie modul de a gestiona lucrurile. (La sfârşitul acestei cărţi, puteţi găsi resurse pentru părinţii singuri interesaţi de şcoala acasă.)

De obicei, părinţii singuri care practică şcoala acasă îşi găsesc slujbe care le permit copiilor să îi însoţească la locul de muncă, sau să lucreze de acasă. De exemplu, Derrick Simpson a hotărât să îl adopte, ca părinte singur, pe fiul său, Fasika, şi să îl şcolească acasă. DL Simpson a trebuit să facă nişte alegeri importante pentru a reuşi să îşi ducă planul la capăt.

„Proiectez sisteme electronice pentru industria medicală. […] Lucrez de acasă. Mi-am aranjat viaţa astfel, deoarece ştiam că, părinte singur fiind, nu aveam de gând să adopt un copil şi pe urmă să îl duc la creşă. Aşa că lucrez cu clienţii la telefon sau prin e-mail. Dacă trebuie să merg la spital, o dată pe săptămână, pentru a mă întâlni personal cu cineva, Fasika mă însoţeşte, şi s-a împrietenit deja cu unii copii din spital. Îi place să îi ajute, să lucreze la computer împreună cu ei, şi se simte bine atunci când îi ajută”.

Părinţii singuri se bazează de multe ori pe copiii mai mari, pe bone, pe rude sau pe prieteni apropiaţi, pentru a

le supraveghea copiii cei mici atunci când trebuie să plece la muncă. Numeroşi părinţi descoperă că îşi pot ajuta copiii să devină mai independenţi şi mai încrezători în sine, încă de la vârsta de opt sau zece ani, astfel încât să poată fi lăsaţi singuri acasă câteva ore la rând, dacă este necesar. Adolescenţii şcoliţi acasă se pot descurca mai bine prin propriile puteri şi se implică adeseori în activităţi din afara căminului, cum ar fi muncă de voluntariat, lecţii de muzică sau cluburi pentru diverse activităţi, care nu implică la fel de multă dedicare din partea părinţilor.

Dar, pentru o familie monoparentală, şcoala acasă înseamnă mai mult decât găsirea unei bone şi aflarea oportunităţilor disponibile. Diane McNeill, din Wisconsin, scrie:

„Problema mea este izolarea. Mi-a fost greu să iau din timpul alocat copiilor mei şi să îl folosesc doar pentru mine. Părinţii singuri trebuie să poarte povara vinovăţiei, din cauza faptului că doresc să le satisfacă nevoile copiilor, tot timpul. Nu avem pe nimeni căruia să îi predăm această sarcină. Dar, dacă nu ai grijă de propria persoană, nu vei putea să ai grijă nici de copii. Am învăţat să le spun copiilor «Trebuie să fac asta singură.» M-am înscris într-un cor, iar uneori le spun «Nu potân seara asta, pentru că am repetiţii.» Nu se ceartă cu mine pe tema aceasta şi îmi dau seama, după reacţia lor, că se bucură că ies din casă şi fac ceva pentru mine. Nu le-ar plăcea să îşi vadă mama nefericită, spunând «Eu vă dau vouă totul, dar nu capăt nimic pentru mine.» Le-ar fi greu să aibă un părinte care se simte astfel, aşa că este mai bine pentru noi toţi ca eu să am câteva lucruri pe care le fac doar pentru mine”.

Christine Willard, al cărei soţ a murit pe când fiica lor avea doar trei ani, a scris despre izolarea şi stresul financiar la care a fost supusă, ca mamă singură, şi cum îşi gestionează cu succes aceste probleme:

„Ca mamă şi fiică, formăm grupul familial minim, iar uneori pare puţin claustrofobic. Suntem mereu împreună. Pe de altă parte, pur şi simplu a trebuit să învăţăm să ne

înţelegem bine. Nu putem să lăsăm problemele nerezolvate, pentru că nu ne avem decât una pe cealaltă, aşa că trebuie să găsim o cale de mijloc…

Pe măsură ce fiica mea creşte, se extinde şi către a îţi adu Îţi, pentru socializare. I-au plăcut dintotdeauna caii. După ce ne-am mutat, am găsit o fermă unde putea lua lecţii de călărie. De multe ori, voia să stea şi să piardă timpul plimbându-se prin fermă, iar treptat-treptat, am ajuns să cunoaştem pe toată lumea care deţinea un cal sau care lua lecţii de călărie acolo. S-a împrietenit cu administratorul fermei şi îl ajuta să hrănească toţi caii. Apoi, într-o zi, o iapă bătrână şi destul de neglijată avea nevoie de un cămin, şi, din moment ce noi aveam nevoie de un ponei, ne-am găsit unii pe alţii.

Este o experienţă extraordinară să avem un cal. Ne ajută să ne concentrăm şi asupra altui lucru, în afară de noi două, şi ne-am făcut mulţi prieteni care împărtăşesc aceeaşi pasiune”. §

CAPITOLUL 4

Cum să împărtăşeşti viaţa cu copiii

Copiii, firea şi nevoile lor

Mulţi oameni cărora le plac copiii şi timpul petrecut cu aceştia par să se afle, încă, sub influenţa vechii idei conform căreia, pentru a-i civiliza, trebuie să renunţăm la sau să distrugem, o parte importantă din ei. Mie mi se pare greşită şi dăunătoare această idee. Nu este adevărat că fiecare virtute este un fel de viciu reprimat sau că fiinţele umane civilizate nu sunt altceva decât sălbatici îmblânziţi. După cum spunea Abraham Maslovaceastă variantă explică virtuţile umane „făcându-le să dispară”. Astfel de explicaţii nu se potrivesc experienţei de zi cu zi. Citäm de mult timp un psiholog pentru copii foarte cunoscut, care a spus că bebeluşii sunt psihopaţi. Eu sunt de partea unei mame pe care o cunosc şi care, după ce a crescut şapte copii, a spus „Bebeluşii sunt persoane drăguţe”.

Paul Goodman a scris cândva despre „tribul

bebeluşilor sălbatici", o expresie corectă şi drăgăstoasă. Copiii par adeseori nişte barbari talentaţi, cărora le-ar plăcea să devină civilizaţi. Multe şcoli independente, precum şi unii părinţi amabili şi bine intenţionaţi, au avut de suferit de pe urma ideii că există ceva sălbatic şi preţios în copii, care trebuie să fie protejat împotriva atacurilor lumii, cât mai mult timp posibil. După ce ne eliberăm de ideea aceasta, vom observa că vieţile noastre alături de copii sunt mult mai uşoare, iar copiii sunt mult mai fericiţi. Acum, când scriu aceste cuvinte, am petrecut recent mult timp alături de bebeluşi, şi impresia mea copleşitoare este că, în fond, îşi doresc să se integreze, să participe şi să facă lucrurile bine – adică aşa cum le facem noi. Dacă nu reu*9 9*

şese întotdeauna este din cauză că le lipseşte experienţa, şi pentru că se lasă purtaţi de emoţii.

Ciudat este că perspectiva reacţionară şi cea liberal-romantică asupra copiilor sunt ca două feţe ale aceleiaşi monede. Cei încăpăţânaţi spun că, pentru a-i pregăti pe copii pentru lume, trebuie să îi batem până ce iese toată răutatea din ei. Adoratorii de copii spun că, atunci când încercăm să adaptăm copilul la lume, distrugem o mare parte din bunătatea lor. Un grup susţine că ei sunt adulţi în miniatură şi cu lipsuri; celălalt, că adulţii sunt copii supradimensionaţi şi cu lipsuri. Niciuna dintre perspective nu este adevărată. Există modalităţi de a-i ajuta pe copii, pe măsură ce cresc, să îşi păstreze şi să îşi dezvolte cele mai bune trăsături. Subiectul acestui capitol este modul în care trebuie să facem acest lucru.

Putem învăţa multe din *The Continuum Concept*, de Jean Liedloff, cea mai importantă carte din câte am citit vreodată. Liedloff (împreună cu alţii – Leboyer, Montagu, Bowlby etc.) spune şi *dovedeşte* că bebeluşii îşi dezvoltă cel mai bine sănătatea, fericirea, inteligenţa, independenţa, încrederea în sine, curajul şi cooperarea atunci când se nasc şi cresc în „continuumul" experienţei biologice umane, adică aşa cum îşi nasc şi cresc mamele

„primitive” copiii, şi cum au făcut-o de milioane de ani de existenţă umană. Ceea ce copiii au adorat, au avut nevoie şi motiv pentru care au prosperat întotdeauna, încă din primul an de viaţă, până când au început să meargă de-a buşilea sau au atins etapa de explorare, a fost contactul *fizic*, constant, cu mamele lor (sau cu o altă persoană cunoscută şi de încredere).

Bebeluşii au avut dintotdeauna asta, cel puţin până acum circa o mie de ani, şi fiecare nou-născut, care nu ştie nimic despre istorie, dar ştie totul despre propria lui natură animalică, se aşteaptă la asta, are nevoie de acest lucru, îl doreşte şi suferă îngrozitor dacă nu îl primeşte.

Aici, într-unul din multele fragmente de o intensitate şi sensibilitate extraordinare, găsim descrierea lui Liedloff privind începutul vieţii unui copil printre indienii Yequana, din bazinul Amazonului, alături de care ea a trăit o perioadă:

„Încă de la naştere, copiii continuum sunt luaţi peste tot. Înainte să îi cadă ombilicul, viaţa copilului este deja plină de acţiune. Doarme în majoritatea timpului, dar, chiar şi atunci când doarme, se obişnuieşte cu vocile oamenilor din tribul său, cu sunetul activităţilor acestora, cu zdruncinăturile, ghionturile şi mişcările imprevizibile, cu opririle neanunţate, cu ridicările şi presiunea aplicată pe diverse părţi ale corpului, pe măsură ce persoana care îl îngrijeşte îl mişcă dintr-o parte în alta, pentru a putea lucra sau a se simţi mai comod, şi cu succesiunea zilelor şi nopţilor, cu schimbările de textură şi temperatură pe pielea sa, şi cu sentimentul plăcut, de siguranţă, atunci când este ţinut lângă un corp viu”.

Rezultatul acestui tip de tratament nu este, aşa cum s-ar aştepta majoritatea oamenilor moderni, un copil timid, ataşat, plângăcios şi dependent de mamă, ci exact opusul. Liedloff scrie:

„Atunci când i-au fost acordaţi pe deplin stimulii şi adăpostul experienţei în braţe, bebeluşul poate privi înainte, în afară, către lumea de dincolo de mama sa. […]

Nevoia de contact constant se diminuează rapid, după ce şi-a atins cota de experienţă, iar sugarul, bebeluşul sau copilul va necesita întărirea puterii, pe care situaţia anterioară i-o conferea, doar în momentele de stres, cărora actualele lui puteri nu le pot face faţă. Aceste momente devin din ce în ce mai rare, iar încrederea în propriile puteri creşte cu o viteză, profunzime şi amploare care ar părea uimitoare pentru cineva care a cunoscut doar copii civilizaţi, privaţi de experienţa deplină a ţinutului în braţe".

După cum demonstrează Liedloff, copiii crescuţi astfel observă rapid ceea ce fac oamenii din jurul lor şi vor să li se alăture şi să participe la activităţile lor de îndată ce şi în măsura în care le permit propriile puteri. Nimeni nu trebuie *sâfacă* ceva anume pentru a „socializa" copiii sau să îi *determine* să ia parte la viaţa grupului. Ei sunt născuţi sociali, este în natura lor. Una dintre cele mai distructive idei pe care le-a inventat vreodată omul „civilizat" este aceea că: copiii se nasc răi şi trebuie să fie ameninţaţi şi pedepsiţi pentru a ajunge să facă ceea ce fac cei din jurul lor. Nicio cultură bazată pe continuum nu se aşteaptă ca ei, copiii, să fie răi, ca şi cum ar fi un lucru de la sine înţeles, să fie obraznici, să facă prostii, să refuze să îi ajute pe ceilalţi, să distrugă lucrurile şi să le provoace altora durere, iar în culturile cu tradiţii îndelungate de creştere a copiilor, aceste forme comune (pentru noi) de comportament al copilului sunt aproape necunoscute.

Acum câţiva ani, un grup de experţi americani în domeniul creşterii copilului au mers în China pentru a studia copiii chinezi, creşterea şi şcolile acestora. I-au întrebat cu nerăbdare pe omologii lor chinezi ce fac ei atunci când copiii lor au accese de plâns, se ceartă, se tachinează, se plâng de ceva, sparg lucruri, rănesc oameni etc. Chinezii s-au uitat la ei, uluiţi, de parcă americanii i-ar fi întrebat „Ce faceţi atunci când copiii voştri sar 100 de metri în aer?" Chinezii nu făceau altceva decât să repete „Copiii nu fac astfel de lucruri". Vizitatorii americani au

plecat la fel de nedumeriţi. Nu le-a trecut niciodată prin cap să presupună că un motiv pentru care copiii chinezi nu sunt răi în modurile în care par să fie copiii noştri este acela că nimeni nu se aşteaptă ca ei să fie răi. Deoarece sunt mici, neştiutori, lipsiţi de experienţă şi impulsivi, uneori se abat de la calea cea dreaptă a cuminţeniei. Dar, pentru a-i corecta, trebuie doar să le arătăm cu răbdare că *s-au abătut* de la această cale, că noi nu facem astfel de lucruri, aici. Nimeni nu presupune că dorinţa lor lăuntrică este să facă rău şi că doar o luptă lungă şi acerbă îi va devia de la aceste gânduri şi îi va forţa să facă lucrurile bine.

Pe scurt, copiii-problemă din lumea noastră occidentală şi prosperă sunt un produs al culturii noastre, la fel ca şi automobilele. Ceea ce numim noi „psihologie”, presupusele noastre cunoştinţe despre „natura umană”, reprezintă şi pot reprezenta doar studiul caracteristicilor persoanelor cu privaţiuni deosebite, atât de îndepărtate de normele experienţei umane îndelungate, încât nu ar fi exagerat să le (ne) numim „ciudate”. Descrierea lui Liedloff privind naşterea „modernă”, „medicală”, „ştiinţifică” şi a zilelor şi lunilor care urmează, prin care trebuie să treacă bebeluşul, sunt suficiente să ne facă să plângem sau să avem coşmaruri, sau ambele. Este de mirare că nu ne aflăm într-o situaţie chiar şi mai proastă.

Dar mi-aş fi dorit ca doamna Liedloff să fi spus mai devreme, în decursul cărţii, ceea ce a spus la sfârşit, şi anume că unele, sau cele mai multe, dintre efectele dăunătoare ale privaţiunilor serioase timpurii (de apropiere şi contact) pot fi compensate sau vindecate, în mare, dacă unei fiinţe umane i se oferă din abundenţă aceste necesităţi, în modurile sugerate de ea, mai târziu în viaţă. Acest lucru este important. După ce citesc această carte şi îşi dau seama ce le-au refuzat propriilor copii, fără să îşi dea seama, mulţi părinţi sensibili şi iubitori care au dat naştere şi au crescut copii în maniera modernă şi „civilizată” pot fi copleşiţi de vinovăţie şi suferinţă. Cu

suficientă blândeţe, tandreţe, răbdare şi politeţe, putem compensa o mare parte din această lipsă iniţială.

Îmi este imposibil să subliniez cât de importantă consider că este această carte. În ultimii douăzeci şi cinci de ani, mi-a devenit din ce în ce mai clar faptul că, în ciuda aparentei sale bogăţii şi puteri, civilizaţia noastră ştiinţifică şi industrială se apropie, de fapt, din ce în ce mai mult, de distrugerea totală. Ce este în neregulă? Ce putem face? Mulţi oameni au încercat să dea soluţii utile. Dar abia în ultimii unul doi ani a devenit clar pentru mine că una dintre cele mai profunde cauze ale problemelor noastre este modul în care ne tratăm copiii, şi mai ales bebeluşii. Sunt convins că niciun program de schimbare politică şi socială care nu include şi nu începe cu modificări ale felului în care naştem şi creştem copiii nu va avea nicio şansă să îmbunătăţească lucrurile.

Sper ca mulţi oameni să citească *The Continuum Concept*; cu cât mai mulţi, cu atât mai bine, dar mai ales toate mamele şi toţi taţii copiilor mici, cei care urmează să devină părinţi, persoanele care încă nu au copii, dar cred că ar putea avea, într-o bună zi, tinerii căsătoriţi sau cei care urmează să se căsătorească, adolescenţii, bonele, fraţii şi surorile mai mari ale bebeluşilor, precum şi doctorii, asistentele medicale, psihologii etc. Pe scurt, oricine care ar putea intra în contact cu, sau care ar putea avea de-a face cu, bebeluşii sau copiii mici. La urma urmei, rasa umană se schimbă cu fiecare generaţie, şi doar o generaţie sau două de copii sănătoşi şi fericiţi ar putea fi suficiente pentru a ne repune pe drumul cel bun.

Născuţi buni

Dintr-o scrisoare către un vechi prieten de-ai mei, profesor de şcoală elementară:

„Mi-a plăcut foarte mult să particip la orele tale de la grădiniţă. Nu-mi amintesc să mă fi împrietenit vreodată cu un copil atât de repede şi de bine cum am făcut-o cu Molly Am purtat o discuţie foarte serioasă, genul de conversaţie pe care te-ai aştepta să o porţi cu o persoană mult mai în

vârstă. Mai presus de orice, m-a impresionat grija ei faţă de mine. La un moment dat – nu ţi-am spus asta – m-am aşezat pe vine lângă măsuţa la care lucrau câţiva copii. După ceva timp, m-am ridicat, şi, cum se întâmplă de obicei, eram puţin înţepenit, aşa că a durat câteva secunde să îmi îndrept genunchii şi spatele. Molly şi câţiva dintre ceilalţi copii m-au întrebat ce fac, şi le-am explicat că atunci când oamenii de vârsta mea stau într-o poziţie ghemuită ceva timp, se întâmplă să înţepenească puţin. După mai bine de o oră, m-am aşezat iarăşi pe vine, alături de nişte copii, iar Molly mi-a spus «Să nu stai aşa prea mult timp.» Am întrebat-o, mirat: «De ce?» Mi-a răspuns: «O să înţepeneşti.» Uitasem complet de interacţiunea noastră de mai devreme. Apoi, după cum ţi-am povestit, când a văzut locul unde mă lovisem şi mă zgâriasem la cap cu o săptămână în urmă, în Maine, a vrut să ştie cum s-a întâmplat şi dacă mă durea. A dat dovadă de mult mai multă empatie decât m-aş fi aşteptat de la o fiinţă atât de micuţă, oricât de mult aş iubi eu copiii”.

§ Toate cărţile lui John Holt conţin idei şi sfaturi pentru adu Lţii care doresc să trăiască şi să înveţe alături de copii, dar adeseori în moduri subtile şi neconvenţionale. De exemplu, observaţia că toţi copiii „se nasc buni” nu este aceeaşi cu faptul că se nasc fără nevoia de dezvoltare morală, deoarece sunt buni din naştere. La noi în birou, l-am auzit pe John vorbind furios despre oamenii care – considera el – ar fi trebuit să se afle la închisoare, nefiind decât „nişte ticăloşi” (aşa îi numea John pe aceşti oameni), şi copiii care erau răi în mod intenţionat, în moduri absolutângrozitoare. Nu credea că toţi oamenii sunt buni din naştere; dar nici că toţi sunt răi din naştere. El voia doar ca noi să recunoaştem faptul că există o tendinţă către bunătate prezentă în copii, la care ei reacţionează, şi că, dacă lucrăm cu acea tendinţă, în loc să o ignorăm, să o zdrobim sau să o deformăm, traiul şi învăţarea alături de copii vor fi mai uşoare pentru noi toţi. Şansele ca un comportament, un caracter bun şi o moralitate puternică

să ia naştere într-o atmosferă dominată de bunătate sunt mai mari decât dacă presupunem tot ce e mai rău cu privire la copii şi folosim bunătatea doar ca recompensă pentru un comportament adecvat, în loc să fie norma pentru relaţia dintre noi şi ei. §

Despre a spune „nu”.

Din moment ce puţini dintre noi cresc copii în moduri continuum, majoritatea dintre noi încă au sarcina de a-i învăţa să trăiască după regulile noastre. Tindem să facem această sarcină mult mai dificilă decât ar trebui să fie, nu în ultimul rând prin modul în care folosim cuvântul „Nu”.

De curând, am vizitat un prieten care avea un pui de Husky în vârstă de un an, foarte frumos, jucăuş şi afectuos. Avea un singur defect. Îi plăcea să fie mângâiat, iar dacă îl mângâiai şi te opreai, sau dacă venea la tine, îşi punea laba pe piciorul tău, o lăsa să cadă, apoi o ridica din nou, şi tot aşa, până când făceai *ceva*. Se întâmpla să mai murdărească haine, să zgârie pielea sau să-ţi producă durere. Stăpânul încerca, din când în când, să îl scape de acest obicei, certându-l, împingându-l, trimiţându-l la plimbare, dar nu avea niciun efect. Era prea ocupat cu munca lui, ca să petreacă foarte mult timp gândindu-se la acest subiect. Într-o zi, m-am gândit că, dacă tot îl vizitez şi am nişte timp liber, şi îmi place foarte mult de căţel, voi încerca să îl dezvăţ de acest obicei.

Aşa că, de fiecare dată când venea la mine, îl mângâiam puţin, după care mă opream şi aşteptam, cu mâna poziţionată astfel încât să îi blochez laba, dacă încerca să o ridice. Când o ridica, i-o prindeam la câţiva centimetri de podea şi i-o aşezam din nou jos, încet, spunându-i, în acelaşi timp, cu blândeţe: „Nu, nu. Lasă laba pe podea”. Apoi îl mângâiam şi îi spuneam ce câine bun este, iar după o vreme mă opream din nou. În curând, laba se ridica iar, eu o prindeam, şi repetam întregul proces de la capăt. Uneori, făceam acest lucru când stătea jos, alteori când stătea în picioare. După câteva repetări, mă îndepărtam de el; apoi, în timp ce se apropia de mine,

îl avertizam pe un ton blând: „Ţine lăbuţele jos!” sau „Nu uita, toate labele pe podea!” Aveam mâna pregătită să-i prind laba, dacă se ridica, ceea ce la început se întâmpla de fiecare dată. Dar, după scurt timp, a început să înţeleagă mecanismul şi, de multe ori, tonul vocii mele, cuvintele rostite, poate chiar şi poziţia corpului şi a mâinii mele erau suficiente pentru a-i aminti, şi îşi ţinea laba jos. Am stat acolo doar câteva zile şi nu pot susţine că l-am dezvăţat complet şi pentru totdeauna de acest obicei. Dar cu siguranţă se observa o îmbunătăţire, iar adeseori un singur avertisment sau o strângere de labă îi reaminteau ce are de făcut.

Ideea principală este că până şi un căţel este suficient de isteţ încât să ştie că „Nu” nu trebuie să fie doar un *semnal*, o explozie de zgomot furibund. Poate fi un cuvânt care transmite o idee. Nu trebuie să exprime „Eşti un câine rău, dar te vom bate până va ieşi toată răutatea din tine”. În schimb, poate să exprime „Eşti un câine bun, dar lucrul acesta pe care îl faci nu este acceptat aici, aşa că te rog să nu îl mai faci”. Chiar şi un căţeluş poate înţelege asta şi poate acţiona în consecinţă.

Şi dacă un câine poate, de ce nu şi un copil? În afară de cazurile rare de stres sau pericol, nu există niciun motiv pentru care să nu le spunem „Nu” copiilor, pe un ton la fel de amabil şi de blând ca atunci când spunem „Da”. Ambele sunt *cuvinte*. Ambele transmit idei pe care chiar şi copiii mici sunt suficient de inteligenţi încât să le priceapă. Unul dintre ele spune „Nu facem lucrurile aşa”, iar celălalt spune „Aşa facem lucrurile” De cele mai multe ori, asta vor să afle copiii. Dacă nu sunt copleşiţi de oboseală sau curiozitate, sau emoţii, sau pasiune, vor să facă ceea ce este corect, la fel ca noi, să se integreze, să participe.

La scurt timp după vizita la prietenul cu câinele, am vizitat alţi doi prieteni, care aveau un băieţel minunat de cincisprezece luni. La ora cinei, în sufragerie, mi-am scos violoncelul şi am început să cânt. Copilul era fascinat, exact cum mă aşteptasem. S-a oprit din ceea ce făcea şi a

venit de-a buşilea către violoncel, cu viteză maximă. Părinţii lui păreau un pic îngrijoraţi, dar le-am spus „Staţi liniştiţi, am eu grijă de violoncel, nu-l las să îl strice”. A venit la instrument, s-a ridicat în picioare şi a început să atingă şi să tragă de corzi, chiar sub căluş. În acest timp, ţineam arcuşul (pe care l-ar fi putut strica) undeva unde nu putea ajunge, şi am ciupit corzile de deasupra căluşului, producând nişte sunete frumoase. Din când în când, îl vedeam copleşit de entuziasm, pregătindu-se să izbească violoncelul, aşa cum fac toţi bebeluşii cu obiectele. Dar, atunci când mâinile lui începeau să facă aceste gesturi impulsive, i le prindeam, aşa cum îi prindeam laba căţelului, şi le încetineam mişcarea, spunându-i cu blândeţe: „Uşor, uşor, încet, încet, poartă-te frumos cu violoncelul”. După ce se calma, îmi retrăgeam mâinile. O vreme, mângâia lemnul şi trăgea de corzi. Apoi, se entuziasma din nou. Dar, de îndată ce observam asta, îi prindeam mâinile şi îl linişteam, spunând, la fel ca înainte „Uşor, încet, încetişor” După o vreme, se îndepărta, cât timp eu vorbeam cu părinţii lui. Dar dacă începeam să cânt din nou, venea înapoi să se mai uite şi să mai atingă instrumentul. Poate că a trebuit să îi mai spun „Uşor, uşor” o dată sau de două ori, dar nu mai mult. De cele mai multe ori, copilaşul acesta, practic un bebeluş, se purta la fel de blând şi de grijuliu cu violoncelul ca şi mine. Iar toate acestea într-o singură seară, prima dată când vedea un astfel de obiect ciudat şi fascinant.

Louise Andrieshyn, o mamă din Manitoba, spune următoarele lucruri despre acest subiect:

„Aveţi foarte mare dreptate când explicaţi diferenţa dintre «Nu» ca semnal de furie şi «Nu» ca termen plin de înţeles. […] Există un al treilea tip de «Nu», poate cel mai des întâlnit dintre toate, care nu este nicio explozie de mânie, niciun cuvânt plin de însemnătate – şirul de nu-nu-nu spus în fiecare zi de unii părinţi. Această sâcâială constantă nu este altceva decât o tachinare constantă şi ineficientă. Părinţii nici măcar *nu vorbesc serios*; nu există

furie sau reproş în vocea lor. […] Aşteptarea noastră culturală este aceasta: copiii sunt răi, întotdeauna fac boacăne, iar părinţii trebuie să fie nişte dictatori care îşi controlează copiii (în numele «protecţiei»).

Însă este mult mai greu să gestionăm cele 3 tipuri de «Nu» decât dai tu de înţeles.

Tu spui că, dacă devenim conştienţi de modul în care folosim cuvântul «Nu», putem schimba utilizarea acestuia. […]".

Ca părinţi, putem pur şi simplu să tĂCEM DIN GURĂ! Dacă suntem în stare să stăm liniştiţi şi să ne ascultăm pe noi înşine, putem auzi câtă sâcâială negativă aruncăm înspre copiii noştri. Dacă un părinte ar asculta cu seriozitate şi obiectivitate ceea ce spune (prin urechile copilului său), ar fi îngrozit şi ar schimba, cu puţin efort, acel tip de „Nu".

Mă gândesc aici la Lisey (de aproape 3 ani) care îşi turna ieri un pahar cu lapte. Scosese laptele din frigider, îl deschisese, turnase dintr-un bidon de o jumătate de litru într-un păhărel, îl băuse, apoi luase un şerveţel de hârtie şi ştergea lichidul curs pe masă. Era mai mult lapte vărsat decât putea absorbi şerveţelul, aşa că lichidul începea deja să se scurgă pe jos.

Eu am intrat fix în momentul acela şi am început cu şirul de „Nu, Nu", pe un ton plângăreţ: „Yaaai, nu, Lisey ar fi trebuit să rogi pe cineva să îţi toarne lapte în pahar – nu, nu-l şterge, deja se scurge pe podea, opreşte-te, nu mai face nimic, îl şterg eu, e destulă mizerie pe masă – ia uite, deja s-a întins pe podea – îmi dai mai mult de lucru".

Din fericire, în acest punct, m-a lovit un moment de luciditate şi mi-am spus: „Aoleu, nu te mai văita atât, Lisey tocmai şi-a turnat singură primul pahar cu lapte din viaţa ei, iar tu îi strici tot acest experiment!"

Iar, deodată, m-am uitat şi am văzut o fetiţă foarte mică încercând din greu să fie om mare – dându-şi silinţa să şteargă singură mizeria pe care o făcuse turnându-şi un pahar cu lapte. Aşa că i-am zis „Lisey cred că lui Sparkle

(câinele) i-ar plăcea laptele acesta vărsat”.

Lisey s-a oprit şi s-a uitat la mine. În sfârşit, spusesem ceva cu însemnătate. Până atunci, încercase să ignore toată hărţuiala negativă care îmi ieşise pe gură.

I-am spus „Dacă îmi aduci vasul lui Sparkle, punem laptele în el”.

S-a dus şi l-a adus.

Imediat, a început să pălăvrăgească, veselă, despre faptul că lui Sparkle îi va plăcea laptele, iar ea reuşise să toarne pentru amândoi ceva de băut, în acelaşi timp etc. Până atunci, abia dacă rostise un cuvânt. De fapt, dacă aş fi insistat suficient – „Gata, Lisey ieşi afară din bucătărie până curăţ eu pe aici” – probabil că ar fi ajuns să plângă (din cauza unui fleac).

Dar sfârşitul fericit din această situaţie nu a necesitat prea mult efort din partea mea, deoarece nu eram extrem de implicat din punct de vedere emoţional. Mintea mea încă putea fi obiectivă cu privire la situaţie, astfel încât o putea controla şi schimba.

Testarea adulţilor în cartea sa, excelentă, *Growing With Your Children*, Herbert Kohl – la fel ca aproape toată lumea care scrie despre copii – spune că aceştia trebuie să-i testeze mereu pe adulţi, pentru a descoperi limitele. Eu nu sunt deloc de acord cu această afirmaţie. Nu contest faptul că ei o fac tot timpul. Dar nu consider că *trebuie* să o facă, sau că o fac în primul rând din acest motiv şi nu cred că ar trebui să îi lăsăm să o facă. Dacă vor să afle regulile vieţii familiale şi ale societăţii umane, ceea ce cu siguranţă îşi doresc, există alte modalităţi mai bune pentru a face acest lucru.

Într-un an, când predam la clasa a cincea, aveam în clasă un băiat care fusese dat afară din şcolile de stat din zona unde locuia – o ispravă de toată minunăţia. Arăta perfect normal: un puşti alb, din clasa mijlocie, de înălţime medie, nu scotea cuţite din buzunare şi nu arunca cu mobilierul prin clasă, nimic din ce vedeţi prin filmele despre adolescenţii rebeli. A durat ceva timp să îmi dau

seama *de ce* şcolile de stat îl dăduseră pe uşă afară. Într-un cuvânt, era instigator: îi provoca întotdeauna pe ceilalţi. Într-o zi, când toţi elevii încercau să facă ceva, am uitat ce anume, iar el încerca să îi împiedice sau să îi determine să facă altceva, m-am întors către el şi am strigat, exasperat: „Chiar încerci să mă faci să urlu la tine?” Spre uimirea mea, şi a lui (judecând după tonul vocii), a răspuns „Da”. A durat ceva timp să înţeleg sau măcar să intuiesc faptul că el învăţase din experienţă că singura modalitate în care putea fi sigur că atrage atenţia deplină a altor oameni, copii sau adulţi, era să îi determine să urle la el.

Pe măsură ce trecea anul şcolar, şi-a îmbunătăţit atitudinea, devenind doar dificil, în loc de imposibil de ţinut în frâu. Dar încă era departe de a ajunge la o pace interioară – rădăcinile problemelor lui erau mai adânci decât am fi putut eu sau lecţiile mele să le atingem în decursul unui an. Şcoala noastră oferea cursuri doar până la clasa a şasea; nu ştiu ce s-a întâmplat cu el mai târziu. Între timp, m-a învăţat un lucru extrem de valoros.

Cam în acea perioadă, începeam să îl cunosc pe fiul interesant, dar mânios şi dificil, al unei prietene. Într-o zi, eram la ei acasă şi discutam cu mama lui despre ceva important pentru amândoi. Băiatul ne tot întrerupea, chiar mai mult decât de obicei. Eu ştiam deja că nu le place deloc, copiilor, să fie excluşi din conversaţiile adulţilor, şi încercam din când în când să îi dau băiatului ocazia să vorbească. Dar, în ziua aceea, era clar că el încerca pur şi simplu să ne împiedice să vorbim. În cele din urmă, uitându-mă direct la el, i-am spus, nu iritat, ci doar curios: „Încerci să mă enervezi?” Uimit de întrebarea pe care, probabil, că nu şi-o pusese niciodată, s-a simţit nevoit să răspundă sincer, la fel ca şi celălalt băiat, aşa că a zâmbit sfios şi mi-a răspuns „Da”. I-am spus, tot amabil, „Foarte bine. Să vedem ce putem face. Hai să jucăm un joc. Tu fad tot ce îţi trece prin cap ca să mă enervezi, şi eu fac tot ce pot să te enervez pe tine, şi vedem care dintre noi câştigă. Bine?” S-a uitat la mine o vreme – mă cunoştea destul de

bine încât să ştie că voi juca acest „joc” cu adevărat. S-a gândit puţin cum avea să se desfăşoare. O privire către mama lui i-a demonstrat că, cel puţin de data aceasta, nu se putea aştepta la ajutorul ei, dacă nu reuşea să câştige. În cele din urmă, a spus: „Nu, nu vreau să joc”. „Bine”, i-am răspuns eu. „Atunci, lasă-ne să vorbim, iar noi doi putem discuta mai târziu”. Exact asta s-a întâmplat.

Toate acestea aveau loc acum mulţi ani. Din nenumăratele interacţiuni pe care le-am avut de atunci cu copiii, am ajuns să fiu convins că, începând de la vârsta de cinci ani, sau chiar şi trei ani, uneori, ei pot înţelege foarte bine ideea de „testare” – să facă ceva unei persoane sau în faţa altei persoane, deşi ştiu că nu îi place acest lucru, *doar ca să vadă ce va face celălalt*, şi pentru a înţelege că nu este bine. Dacă mi-aş da seama că un copil face asta cu mine, i-aş spune „Mă testezi? Faci asta doar ca să vezi cum voi reacţiona?” În cazul în care copilul ar spune „Da”, i-aş răspunde „Ei bine, nu îmi place asta, nu este frumos şi nu vreau să o faci. Eu nu îţi fac ţie lucruri neplăcute, doar ca să văd cum reacţionezi. Aşadar, nu e corect ca tu să îmi faci asta mie”.

După părerea mea, copiii sunt perfect capabili să înţeleagă aceste idei, să vadă că sunt corecte, şi să acţioneze în consecinţă. Atunci când o fac, vieţile noastre împreună sunt mult mai uşoare.

„Bine?”

Atunci când adulţii vor ca fiii sau fiicele lor să facă ceva – să îşi ia gecile pe ei, să doarmă etc. – adesea, spun „Hai să luăm geaca pe noi, bine?” sau „E timpul să dormim, bine?” Acel „Bine?” este un lucru greşit. Vieţile noastre alături de copii ar fi mai uşoare dacă am renunţa la acest mod de a vorbi.

Problema – cu „Bine?” – este că el le sugerează copiilor că le dăm ocazia să aleagă, deşi, de fapt, nu le oferim această opţiune. Indiferent ce cred oamenii despre câte opţiuni ar trebui să le oferim copiilor, copiii ar trebui cel puţin să ştie întotdeauna, măcar, dacă au sau nu de

ales. Dacă pare prea des că le oferim opţiuni, deşi în realitate nu o facem, copiii vor ajunge să creadă, în curând, că nu au nicio opţiune, în nicio privinţă. Vor detesta acest lucru şi vor urî faptul că nu spunem ceea ce gândim cu adevărat. Dacă le dăm un ordin, iar apoi spunem „Bine?”, atragem opoziţie şi revoltă. De fapt, singurul mod în care copiii *pot* afla dacă le oferim sau nu o opţiune reală este să refuze să facă ceea ce le cerem. Este modul lor de a spune, Vorbeşti serios?”

Mulţi adulţi consideră, pur şi simplu, că sunt politicoşi atunci când întreabă „Bine?” Dar aceasta este o înţelegere greşită a politeţii. Puteţi fi fermi şi politicoşi în timp ce exprimaţi clar că nu prezentaţi opţiuni, ci le spuneţi ce doriţi să se întâmple sau ce se va întâmpla. Atunci când îmi vizitez prietenii, mă aştept să mă integrez în vieţile şi în rutina lor zilnică, şi contez pe ei să îmi spună care sunt acestea. Aşa că îmi spun „Ne trezim la ora şapte” sau, Vom lua cina la şase şi jumătate” sau „După-amiază, mergem acolo să facem asta şi asta”. Nu mă întreabă dacă sunt de acord cu planurile lor, ci mă înştiinţează că acestea *sunt* planurile. Dar sunt foarte politicoşi atunci când o fac.

Unii prieteni de-ai mei nu permit să se fumeze în casă. Sunt sinceri şi direcţi cu privire la această regulă. Pe dinăuntrul uşii de la intrare au un semn pe care scrie, Vă mulţumim că nu fumaţi aici” Dar, din când în când, câte un musafir nu observă semnul, sau îl interpretează ca pe o rugăminte, nu ca pe un ordin, şi îşi aprinde oţ igară. Prietenii mei îl informează pe musafir, amabil, dar ferm, că, dacă doreşte să fumeze, o poate face pe terasă, dar nu în casă. Nimeni nu se ceartă pe acest subiect şi nimeni nu se consideră jignit.

Puţini adulţi par capabili să le vorbească şi copiilor în acelaşi mod. În parcuri sau aeroporturi, sau în alte locuri unde se adună adulţi şi copii, aud sute de oameni care le spun copiilor să facă anumite lucruri. Majoritatea dintre ei încep cu rugăminţi şi linguşiri de tipul „Bine?” Dacă acestea nu funcţionează, în scurt timp trec la ameninţări şi

urlete. Nu par să poată cere ceva într-un mod ferm, fără să se enerveze înainte. Atunci, copilul devine cu adevărat derutat şi plin de resentimente, deoarece nu înţelege de ce adulţii sunt nervoşi sau ce a făcut ca să i se adreseze ţipetele şi ameninţările.

Dacă un copil nu vrea să facă ceea ce doriţi, poate fi util să spuneţi „Ştiu că nu vrei să faci ceea ce îţi spun eu să faci; îmi pare rău că nu vrei şi îmi pare rău că eşti supărat, dar chiar vreau să faci acest lucru”. Asta nu rezolvă toate problemele, nici pe departe, şi poate că nici nu-l va împiedica pe copil să fie furios. Dar, măcar, clarifică lucrurile. Şi, bineînţeles, în astfel de momente, nu trebuie să ne supărăm pentru că se supără pe noi cei mici. Poate că avem dreptul (şi puterea) să îi facem pe copii să ni se supună, dar nu şi să le cerem să se prefacă şi să pară că le place.

§ John a fost întotdeauna atent la apariţia acestui cuvânt ambiguu. În ultimii doi ani ai vieţii sale, a mers la multe spitale şi la nenumăraţi doctori, în căutarea unui remediu sau unei alinări pentru cancer. De multe ori, stăteam lângă patul lui de spital şi intra câte o asistentă, spunând „Acum o să ne întoarcem pe cealaltă parte, bine?” sau „E timpul să îţi iei medicamentele, bine?” Uneori, John clătina din cap şi zâmbea către mine, alteori se uita frustrat către tavan, iar la un moment dat izbucnea şi îmi spunea „Nu pot să suport când îmi zic «Bine?»”. §

Istericale

Oamenii care scriu despre accesele de nervi se gândesc rareori dacă furia unui copil de doi ani are vreo *cauză*. Putem ajunge foarte uşor să credem că acesta se lasă purtat de „agresivitate” şi mânie iraţională, la fel cum coastele Floridei sunt măturate din când în când de uragane. În schimb, eu susţin că o mare parte din furia aparent iraţională şi excesivă a copiilor mici – „istericalele” – nu este doar *cauzată* de lucruri care li se întâmplă sau care li se spun sau li se fac, ci şi că aceleaşi lucruri ne-ar înfuria şi pe *noi*, dacă ni s-ar întâmpla sau ne-ar fi spuse

ori făcute nouă. Chiar şi în cele mai blânde şi mai iubitoare familii, copiilor de doi ani este posibil să li se reamintească de sute de ori pe zi, poate prin cuvintele şi faptele părinţilor, poate prin evenimente, prin însăşi natura înconjurătoare, că ei sunt mici, slabi, neîndemânatici, prostuţi, ignoranţi, nedemni de încredere, neastâmpăraţi, distructivi, murdari, urât mirositori, chiar dezgustători. *Nu le place acest lucru*! Nici mie nu mi-ar plăcea. Nici dumneavoastră!

Cu privire la acest subiect, mama lui J, băieţelul pe care l-am descris jucându-se cu violoncelul meu, mi-a scris despre istericalele lui şi despre modul cum învăţau amândoi să le evite.

J e foarte bine. Acum nu mai doarme după-amiaza, aşa că este energic toată ziua şi se prăbuşește, epuizat, în jur de 19: 30. Are toată camera la dispoziţie şi îi place să stea singur acolo câte o oră şi jumătate, în majoritatea zilelor, de obicei jucându-se cu maşinuţele. Nu am mai văzut niciodată un copil căruia să îi placă să organizeze lucrurile atât de mult. Se joacă şi cu piesele de domino şi se preface că sunt fie cărămizi pentru a construi case, fie baloturi de fân, şi le stivuieşte, le aliniază sau le aranjează într-o ordine perfectă; la fel face şi cu maşinuţele; ţipă şi urlă, conform teoriei tale despre copiii de doi ani, dacă îl iei de la un grup de maşinuţe şi îl duci la masă. Dar, dacă îl laşi câteva minute să le parcheze pe toate în linie dreaptă, atunci vine de bunăvoie. Teoria ta (să îi tratăm ca pe oamenii mari) funcţionează de fiecare dată; dacă trec pe lângă el şi îl las în urmă, în zăpadă, atunci când mă grăbesc să hrănesc caprele, ţipă şi se enervează până ajunge în pragul leşinului. Dar, dacă îl tratez ca pe un om mare, lucrurile se schimbă. Singurele blocaje apar atunci când trebuie să profit de mărimea mea superioară şi să apelez la un joc de putere. Ideea este să învăţ să evit situaţiile care fac acest lucru necesar, de exemplu să nu mă grăbesc sau să nu îl las să obosească atât de mult încât să cedeze nervos – de pildă, când cina s-ar putea să

întârzie.

Un lucru care îl enervează foarte tare este să fie lăsat în urmă de toată lumea. Însă, noi, părinţii, tocmai am fost într-o excursie. […] Aveam emoţii cu privire la faptul că trebuia să îl las la nişte prieteni, deoarece avusese crize de plâns cu tăvăleli pe jos şi ajuns în pragul leşinului, toată săptămâna, de fiecare dată când cineva pleca în oraş fără el (deşi, celălalt părinte rămânea la dispoziţia lui). Dar, pur şi simplu, ne-a făcut cu mâna şi a intrat în casă şi s-a distrat timp de patru zile. După cum spunea tatăl lui, este evident că nu se oboseşte să facă istericale decât de faţă cu noi. Era foarte calm şi învăţase jocuri şi cuvinte noi, atunci când ne-am întors şi l-am recuperat, şi ştiu că a progresat din toate punctele de vedere de pe urma faptului că a stat departe de noi şi împreună cu alte persoane, interesante.

[…] După aceea, trebuia să mergem într-o călătorie mai lungă pe râu, aşa că l-am lăsat la nişte prieteni, dar ne-am hotărât în ultima clipă că barca noastră nu era suficient de rezistentă încât să ne transporte pe noi şi toate bagajele într-o astfel de aventură, într-un loc izolat, aşa că l-am luat pe J şi am mers cu cortul pe malul râului, luând totuşi cu noi barca şi făcând plimbări scurte pe porţiunile de râu de lângă drum. Din nou, a fost foarte cuminte şi i-a plăcut la nebunie să stea împreună cu adulţi care mâncau cu mâna şi îşi amestecau toată mâncarea într-un singur recipient, la fel ca el. Tatăl lui voia să-l ia şi pe el cu barca, aşa că i-a pus o vestă de salvare şi a legat o sfoară între ei doi. Lui J nu i-a plăcut, şi a făcut tot felul de boacăne, ceea ce a adus apa peste el în barcă, iar el s-a udat şi i s-a făcut frig, dar nu s-a plâns. În mod uluitor, a stat acolo şi s-a uitat supărat la noi, timp de două ore. Cred, totuşi, că era atât de bucuros că l-am inclus în activităţile noastre, încât ar fi suportat orice”.

Susan Fitch aplică aceeaşi atitudine raţională şi respectuoasă, atunci când vine vorba de chestiunea problematică a mersului la culcare:

„Eu şi soţul meu am încercat întotdeauna să avem ceva timp doar pentru noi doi, aşa că ora de culcare a fiului nostru, Jesse (4 ani), era foarte importantă. Deşi era foarte cooperant, lui Jesse nu îi plăcea faptul că petrecea o perioadă limitată de timp cu tatăl lui, între momentul când acesta se întorcea de la serviciu şi ora lui de culcare. Aşa că toată lumea era frustrată şi nefericită.

Într-o seară, pe când citeam GWS, mi-a trecut prin cap că era perfect capabil să meargă la culcare atunci când se simţea obosit. A doua zi, am discutat despre ce înseamnă să fii obosit, de cât somn avea nevoie, la ce oră ar trebui să se culce pentru a se trezi şi a merge la grupul de joacă, şi despre nevoia noastră de a vorbi unul cu celălalt şi de a avea perioade de linişte. Tensiunea legată de prezenţa tatălui său s-a evaporat şi şi-a asumat imediat responsabilitatea de a se îmbrăca în pijamale şi a se spăla pe dinţi. Datorită acestei singure concesii, timpul nostru singuri şi împreună urmează un tipar natural, care pare să mulţumească pe toată lumea. […]”.

Observ că nicio altă cultură din lume, despre care am auzit eu, nu face atâta caz legat de ora de culcare a copiilor, şi nicio societate nu are atâţia adulţi cărora le este greu să adoarmă sau să se trezească. Ar putea fi legate între ele aceste fapte sociale? Eu presupun că da.

Gătitul în doi

Copiii sunt mult mai capabili decât ar crede adulţii. Eu bănuiesc că, de cele mai multe ori, copiii se răznesc atunci când fac lucruri pe care nu ar trebui să le facă, încercând să sfideze regulile sau din prea mult entuziasm, şi nu atunci când fac un lucru raţional şi normal, pe care îl fac adeseori şi pe care le place să îl facă într-un mod corect.

Directorul unui mare loc de joacă din Londra mi-a spus cândva că, atunci când părinţii puteau intra nestingheriţi în locul de joacă, cei mici se răneau destul de des, deoarece încercau să facă lucruri care să îi impresioneze, să îi sperie sau să îi sfideze, dar, de îndată

ce părinţilor li s-a spus că trebuie să îşi aştepte copiii în afara locului de joacă (într-un loc cu scaune, bănci etc.), accidentele au dispărut.

Am întrebat-o pe Susan Price, o mamă din Florida, cum de a învăţat Mart să gătească atât de devreme. Mi-a răspuns:

„Datorită aragazului. Ar fi putut deveni prima mea luptă cu Matt. A învăţat să aprindă ochiurile. I-am spus că nu are voie, că e periculos. Efectul, bineînţeles: *distractiv*, *interesant*, *fă-o mereu*. Aşa că i-am dat uşor peste mână, l-am ridicat în sus, cu lacrimi în ochi, cred că avea şi el, nici nu mai ştiu, l-am aşezat pe canapea şi nu ştiam ce să fac. Încet-încet, mi-am dat seama. Nu era nimic periculos la faptul că aprindea aragazul. Eram mereu în preajma lui, puteam avea grijă să nu bage mâna în flacără. De ce anume îmi era frică? *Dacă ar afla lumea*, desigur Aşa că l-am lăsat să le aprindă, supraveghindu-l şi tăcând din gură. Le-a aprins pe toate, s-a dus la masă, s-a urcat pe un scaun şi s-a uitat la ele (era atât de mic încât nu vedea flăcările dacă stătea lângă aragaz). Câţi ani avea? Mai puţin de şaisprezece luni. A făcut asta o vreme, apoi de câteva ori ziua următoare, şi *gata*, nu s-a mai «jucat» niciodată cu ele, mai aprindea doar câte unul când mă vedea pe mine că pregătesc o tigaie în care urma să gătesc ceva. Sau, după ce s-a născut Faith, aprindea aragazul dacă voia să gătească el ceva. Ba nu, l-a mai aprins o dată când era mult mai mare şi a venit un prieten pe la el, şi i s-a părut amuzant să aprindă ochiurile, pentru a vedea dacă îl sperie.

De ce nu a reacţionat atunci când i-am spus «Nu, e periculos!»? Deoarece nu exista teamă reală în vocea mea. Copiii *reacţionează* atunci când le spui că ceva este periculos, doar dacă într-adevăr îţi este frică de faptul că s-ar putea răni în acea clipă. Am citit undeva că trebuie să înveţi copiii să facă ceea ce le spui, pentru că, dacă se află în mijlocul străzii, şi vine o maşină spre ei, nu se vor mai da la o parte dacă le strigi să facă asta. Nu aceasta este

ideea. Ei reacţionează, în mare parte, la frica din glasul tău în acea situaţie, nu la faptul că le spui să facă ceva.

Oamenii se îngrijorează întotdeauna prea mult cu privire la viitor, extrapolând din prezent, atunci când vine vorba de copii. Se gândesc: dacă îl las să aprindă ochiurile de la aragaz acum, va vrea să le aprindă mereu. […]”.

Eu cred că motivul principal pentru care Matt nu mai are nevoie sau nu mai vrea să se joace la aragaz este faptul că *poate găti pe el*. Nu mai este o jucărie, ci o unealtă serioasă, pe care el şi adulţii o folosesc în fiecare zi. Înainte să înveţe să conducă, sau să poată conduce, copiii mici adoră să stea la volanul unei maşini parcate, trăgând de volan în stânga şi în dreapta. Dar cine a văzut un copil care să facă asta, dacă deja ştie să conducă? Ar fi o maimuţăreală de bebeluşi. Şi ar fi o joacă de bebeluşi pentru Matt să se joace la aragazul pe care el şi sora lui mai mică fac uneori mâncare pentru toată familia.

De asemenea, presupun că un alt motiv pentru care Matt reacţionează atât de repede la frica puternică sau la o altă emoţie negativă din glasul mamei sale este acela că aude rar acest tip de emoţie. Copiii care aud constant, în tonul adulţilor, frică, dezgust, furie, ameninţare etc., ajung în curând să considere că acest ton al vocii este normal, obişnuit, şi nu mai reacţionează la el. Se gândesc „Eh, aşa vorbesc ei mereu”. Apoi, atunci când încercăm să le atragem atenţia cu privire la un pericol real, nu ne mai aud deloc.

§ Jim şi Pat Montgomery locuiescân Ann Arbor, Michigan, unde Pat a condus bine-cunoscuta şcoală Clonlara, timp de peste treizeci de ani. Într-un weekend petrecut recent alături de ei, jim mi-a explicat că unul dintre hobby-urile lui este aruncatul de cuţite, pe care l-a învăţat la vârsta de opt ani, când locuia într-o zonă rurală din Mississippi. Bunicul lui avea o baionetă pe care o luase de la un soldat german în timpul Primului Război Mondial, şi a devenit primul cuţit pe care l-a aruncat Jim, dar şi cuţitul lui preferat. În curtea din spatele casei, în Ann

Arbor, are stive de buşteni pe care le foloseşte ca ţinte. Aşa că nu m-a surprins când am făcut cunoştinţă cu nepotul lor de şase ani, Felix, care mi-a spus: „Vrei să vezi cuţitele bunicului?”

Când am spus da, Felix şi fratele lui mai mic, de aproape de trei ani, Simon, au adus o geantă plină de cuţite pe care Jim o ţinea în subsol. Jim făcea focul în şemineu, în timp ce Pat privea copiii etalându-mi cuţitele. Le manevrau cu foarte mare grijă şi îmi spuneau să „fiu atent” atunci când luam câte un cuţit în mână, şi îmi explicau că marginile lamelor nu taie, dar vârfurile sunt foarte ascuţite. Băieţii mi-au demonstrat cum să găsesc centrul de echilibru al fiecărui cuţit, mi-au explicat prin ce diferă fiecare dintre ele, ş.a.m.d. Nu m-a impresionat doar modul cum mânuiau cuţitele, ci şi faptul că Pat şi] im nu se învârteau în jurul lor, pregătiţi să le smulgă cuţitele din mână şi să se agite cu voce tare: „Aveţi grijă!” De asemenea, am observat că Pat şi Jim s-au îngrijorat puţin când băieţii au început să înjunghie o cutie de carton pe care Jim avea de gând să o folosească pentru a aprinde focul – atunci, Jim a spus „Nu ar trebui să bagi cuţitul în cutii aşa; ar trebui să aşezi vârful pe cutie şi să apeşi ferm”. Băieţii au făcut întocmai, şi au mai tăiat puţin cutia, pregătind-o pentru foc, iar pe urmă au dus cuţitele la locul lor.

Jim mi-a spus că miercurea vine acasă pentru prânz, astfel încât să se poată întâlni cu elevi de la Clonlara care vor să înveţe să arunce cuţitele. Este greu de închipuit, mai ales pentru un băiat crescut la oraş, aşa ca mine, că aceste instrumente pot fi folosite într-un mod sigur şi agreabil, pentru a dezvolta abilităţile şi încrederea copiilor. La urma urmei, datorită modului cum am fost crescut, atunci când văd un cuţit, nu îl asociez cu filmul Căsuţa din prerie; îl asociez cu Poveste din cartierul de vest! Desigur, copiii de la începutul secolului trecut erau mult mai deprinşi cu folosirea cuţitelor şi a altor unelte ascuţite decât ne imaginăm noi. După cum remarcă Holt, copiii

„sunt mult mai capabili decât ar crede adu Lţii”. §

În loc de steluţe aurii

Dacă nu sunt denaturaţi prin cruzime sau neglijenţă, copiii sunt, prin natura lor, nu doar iubitori şi buni, ci şi serioşi şi consecvenţi. Ori de câte ori aud oamenii din domeniul educaţiei spunând „Elevii nu sunt motivaţi, cum să îi motivez?”, mă gândesc la povestea despre Margaret Mead şi tribul din Bali.

Povestea avea loc în 1920, când foarte puţini occidentali ajunseseră în Bali. Margaret Mead vorbea cu nişte băştinași, încercând să îi întrebe despre cultura lor bizară şi extrem de diferită. La un moment dat, i-a întrebat despre arta lor. Oamenii păreau foarte derutaţi la auzul acestei întrebări. Nu înţelegeau ce vrea să spună prin artă. Aşa că le-a vorbit o vreme despre arta şi artiştii din culturile occidentale. Membrii tribului s-au gândit o vreme la această chestiune. Apoi, unul dintre ei a luat cuvântul. „Aici, în Bali, nu avem artă”, a spus el. „Facem totul cât de bine putem”.

Copiii mici sunt la fel ca aceşti băştinași. Orice ar face, fac atât de bine cât pot. În afara cazului în care sunt obosiţi sau le este foame, sau dacă sunt copleşiţi de înflăcărare, durere sau frică, ei sunt determinaţi să acţioneze aproape exclusiv de curiozitate, dorinţa de cunoaştere şi competenţă, şi mândri de orice muncă bine făcută. Dar şcolile, şi mulţi adulţi din afara şcolii, rareori recunosc sau onorează aceste motive, sau abia dacă îşi pot imagina că există. În locul lor, aşază Lăcomia şi Frica.

Dar cum rămâne cu oamenii care au retras de la şcoală copii al căror suflet a fost afectat şi mutilat de ani întregi de „întăriri”, recompense mărunte şi sancţiuni, steluţe aurii, bomboane de ciocolată, note, liste de performanţă? Cum pot aceşti oameni să reînvie în copiii lor acele surse timpurii, profunde, bogate, ale acţiunii umane? Nu este uşor. Poate că singurul lucru ce rămâne de făcut este să avem răbdare şi să aşteptăm. La urma urmei, dacă nu ne rănim în mod continuu corpurile, cu timpul, ele se

vindecă singure. Trebuie să acţionăm cu speranţa că acelaşi lucru este valabil şi în cazul sufletului uman. Pe scurt, dacă le acordăm copiilor suficient timp, cât se poate de departe de presiunile distructive din exterior, există şanse bune să redescopere în ei înşişi propriile motive pentru a face lucruri cu însemnătate. Iar, cu timpul, şi noi toţi.

§ Ca părinte, consider că unele dintre ideile lui] ohn sunt greu de implementat – încerc, constant, să evit tentaţia de a ne motiva extern fetele, folosind laude şi critici ca tehnici motivaţionale principale. Este relaţia de predare/învăţare cea mai familiară pentru mine, la fel cum dieta mea alimentară este mai familiarizată cu grăsimile şi carnea decât cu legumele şi fructele. În ambele cazuri, trebuie să mă familiarizez şi să aplic constant idei noi, iar în ambele cazuri este greu să o fac.

La ultima noastră conferinţă GWS, am avut norocul să îl avem ca invitat principal pe jurnalistul Alfie Kohn. Kohn şi-a petrecut majoritatea vieţii sale de adult adunând dovezi privitoare la cercetarea şi controversele din jurul recompenselor şi al pedepselor folosite ca practici şcolare, şi a ajuns la aceeaşi concluzie ca şi Holt: Motivaţia noastră intrinsecă de a învăţa este deformată în şcoală, prin laude şi recompense inadecvate. Cu toţii suntem influenţaţi profund, adeseori chiar în mod inconştient, de maniera în care noi înşine am fost crescuţi şi învăţări. Pentru a surprinde chintesenţa celor spuse şi apoi puse în aplicare de John Holt sau Alfie Kohn, trebuie să depunem un efort conştient, iar, uneori, eforturile conştiente pot părea artificiale sau false. Dar, dacă nu facem aceste eforturi, atunci putem doar să îi învăţăm pe ceilalţi aşa cum ne-au învăţat alţii pe noi şi să creştem copiii aşa cum am fost crescuţi noi. §

CAPITOLUL 5
Şcoala vieţii
J
Accesul la lume

Chiar şi în aşa-zisele şcoli „libere” sau „alternative”, foarte multe persoane fac ceea ce au făcut dintotdeauna şcolile convenţionale. Scot copiii din, şi îi îndepărtează de marea bogăţie şi diversitate a lumii, iar în locul acesteia le oferă materii şcolare, curriculumuri. Poate că le înfrumuseţează cu idei distractive, obiecte de decor şi tot felul de alte „bunătăţi” Dar adevărul este că, în loc să lase copiii să intre în contact cu din ce în ce mai mulţi oameni, locuri, instrumente şi experienţe, şcolile împart lumea în bucăţele mici, pe care le dau copiilor potrivit teoriei unui expert despre ceea ce au nevoie sau pot suporta aceştia.

Copiii nu au nevoie de un curriculum mai nou sau mai bun, ci de *acces* la din ce în ce mai mult din lumea reală; suficient timp şi spaţiu pentru a cugeta la propriile experienţe şi pentru a-şi folosi imaginaţia şi jocul astfel încât să le acorde o semnificaţie; precum şi de sfaturi, hărţi, ghiduri, pentru a-i ajuta să ajungă acolo unde îşi doresc (nu unde credem noi că ar trebui să ajungă), şi să afle ceea ce vor să afle. Găsirea unor modalităţi de a face toate aceste lucruri nu este uşoară. Lumea modernă este periculoasă, derutantă, nepotrivită pentru copii, în general ostilă şi potrivnică lor. Trebuie să învăţăm multe despre felul cum putem face lumea mai accesibilă pentru cei mici şi cum le putem acorda mai multă libertate şi competenţă în explorarea ei. Dar este un lucru extrem de diferit de alcătuirea unor curriculumuri frumos împachetate.

Iată cum i-a prezentat o familie, din Washington D.C., oraşul – copilului lor:

„Locuim în Washington, D.C., pe Capitol Hill, la aproximativ 3, 5 km de muzeul Institutului Smithsonian. Susan şi mama ei se plimbă pe acolo aproape în fiecare zi, observând, jucându-se, cunoscând oameni, mergând la film, ascultând muzică şi dându-se în carusel. Văd o diversitate fantastică de filme despre natură. […] Cunosc muzeele de artă şi istorie exponat cu exponat. Susan te poate purta prin toată istoria universului, prin istoria naturală, până la cea mai recentă aterizare pe Marte. Îşi

mănâncă prânzul lângă fântâna arteziană, văd cea mai recentă sculptură, fac poze cu locurile lor preferate, se minunează de izvorul cel minunat şi de zilele de toamnă. Urmăresc spectacole de mimă, înregistrează concerte de jazz, merg cu autobuzul cu etaj până la „galeria de explorare” preferată, unde se pot juca şi pot sări în anumite lucruri. Taxa de şcolarizare este foarte mică, ne distrăm cu toţii şi învăţăm foarte multe.

Susan trăieşte într-o lume de o *abundenţă* extraordinară; resursele ei sunt nelimitate. Nu a fost „condiţionată” de şcoală să creadă că educaţia reprezintă o rezervă insuficientă de cunoştinţe, pentru care trebuie să concureze copiii înfometaţi şi controlaţi. Nu este un copil prostuţ care trebuie să îşi ţină gura. […] Casa şi cartierul nostru sunt ca o grădină plină cu fructe proaspete, care aşteaptă să fie culese cu uşurinţă de oricine îşi doreşte acest lucru.

Îi place să picteze, să deseneze, să coloreze, să decupeze şi să lipească. Îşi compară operele cu cele din muzeu. Ne oferim comentariile şi ideile, dacă ne sunt cerute.

Avem ca hobby-uri astronomia şi mersul cu cortul. Tatăl ei este medic pediatru şi îi place să lucreze cu ea la construcţia mecanismelor electronice. Are abilităţi excelente în ceea ce priveşte sudura cu letconul şi a realizat multe conexiuni în computerul nostru electric, creat în casă, şi care este folosit în biroul lui, acum”.

Nu doar familiile „educate” şi „de clasă mijlocie” pot folosi oraşul ca o resursă inestimabilă. În capitolul „Noii chiulangii”, din cartea sa, *Acting Out*, Roland Betts scrie:

„Chiulangiii de astăzi sunt cei mai neînţeleşi copii [din oraşul New York]. Poate că sunt şi cei mai luminaţi, deoarece şi-au dat seama că nici şcoala, nici străzile nu au nimic să le ofere. Se tem de ambele lumi. Intuiesc inutilitatea slujbelor disponibile chiar şi pentru cei caretermin ă liceul. […] Majoritatea dintre ei sunt copii inteligenţi, sensibili, mult mai buni în arta cititului şi a

matematicii decât semenii lor care fie frecventează cursurile şcolii, fie bântuie pe lângă zidurile acesteia. Aceşti chiulangii au rareori probleme cu legea. Trăsătura lor definitorie este izolarea.

Randolph Tracey este unul dintre ei. Acum (în 1978), are şaisprezece ani, dar nu a mai fost la şcoală din ultima zi a clasei a patra. Este negru şi sărac. [...] Este un copil liniştit şi sfios, şi a recunoscut cu sinceritate, faţă de mama lui, că nu a mai fost la şcoală de ani de zile. A fost întotdeauna un elev bun, dar, deşi era capabil să citească la un nivel cu câţiva ani mai mare decât clasa în care se afla, nu suporta zgomotul continuu şi agitaţia caracteristice şcolii sale. Randolph nu petrece niciodată timp cu alţi copii, şi nici măcar cu alţi adulţi. Şi-a petrecut majoritatea timpului din ultimii patru ani în Muzeul Metropolitan de Artă. Deşi a vizitat toate muzeele din oraş, îl preferă pe acesta şi susţine, cu modestie, că ştie foarte bine fiecare exponat din colecţia permanentă a muzeului. Îşi aminteşte că a fost încolţit, acolo, într-o după-amiază, de copiii cu care a crescut, din şcoala la care ar fi trebuit să meargă şi el, dintr-o clasă din care probabil că ar fi trebuit să facă parte şi el. S-a ascuns şi a stat nemişcat în spatele unei vaze minoice timp de douăzeci de minute, până când a trecut pericolul. Randolph desenează şi pictează singur, dar îi place mai mult să vadă şi să studieze arta din muzee.

Şi Danny Hartman a renunţat la şcoală. Îşi petrece viaţa desenând şi schiţând personaje din cărţile de benzi ilustrate şi cărţile de artă, pe care le împrumută de la biblioteca locală. Poate imita la perfecţie desenele lui Leonardo şi Michelangelo şi cele mai complexe gravuri ale lui Rembrandt. A rămas la şcoală, deşi reticent, până în primăvara clasei a opta, când a fost descoperit de o profesoară de arte plastice, care l-a încurajat să se înscrie la Liceul de Muzică şi Artă. Timp de trei ani, ea s-a asigurat că băiatul frecventează zilnic orele de limba engleză şi de matematică, şi l-a lăsat să lucreze în

cabinetul ei, atunci când chiulea de la sport, ştiinţe exacte, dactilografie şi studii sociale. […] A fost lăudat pentru talentele lui de colegi şi era, în ochii profesoarei de artă, „un adevărat geniu”. Portofoliul pe care reuşise să îl strângă până la Crăciunul din clasa a opta era incredibil. […]

Dar Liceul de Muzică şi Artă nu l-a primit pe Danny Rezultatele lui la testele standardizate de citire şi de matematică nu au reuşit să îi convingă, iar media lui cumulată a fost afectată de faptul că a chiulit foarte mult şi de eşecurile ce au decurs din aceasta. […] Ziua în care Danny a aflat că a fost respins de Liceul de Muzică şi Artă a fost ultima zi pe care a petrecut-o într-o şcoală. […]”.

Ceea ce vrea să spună domnul Betts prin faptul că media cumulată a lui Danny a fost afectată de faptul că a chiulit foarte mult şi de eşecurile ce au decurs din aceasta este, probabil, că şcoala lui Danny la fel ca majoritatea şcolilor, îi dădea note proaste pentru chiul, indiferent dacă ştia sau nu materia ori dacă putea să rezolve sarcinile date. Dacă este aşa, înseamnă că, pentru a-i pedepsi chiulul, şcoala *a minţit cu privire la activitatea lui academică* – o faptă revoltătoare şi, cred eu, dacă s-ar proba într-o instanţă de judecată, ilegală, dar întâlnită în şcolile din întreaga ţară.

Un alt chiulangiu descris de domnul Betts este un băiat care citeşte enorm de mult şi de bine; un altul, expert în geografia, flora şi fauna Parcului Central din New York; un specialist în emisiunile de televiziune şi filme; un altul, care creşte şi antrenează porumbei; un altul, expert în enormul sistem de transport al oraşului New York. Cu toţii au învăţat ceea ce îşi doreau să ştie chiar de la oraşul în care locuiau. Niciunul nu a fost încurajat de vreun adult şi nu a fost apreciat pentru, sau nu a putut folosi în vreun fel, ceea ce ştiau. Decât să amenajăm şcoli imense şi închisori pentru cei care nu vor să meargă la şcoală, ar fi mult mai uşor şi mai ieftin să găsim modalităţi de a ajuta şi a încuraja interesele şi talentele acestor copii, şi ale multor

altora la fel ca ei. Din punct de vedere al învăţării, este clar că nu au nevoie de foarte mult ajutor; cel mai bun ajutor pe care li l-ar putea acorda societatea ar fi să nu îi mai trateze ca pe nişte infractori, astfel încât să poată explora cu îndrăzneală şi libertate, nu pe furiş. Au nevoie şi ar primi cu braţele deschise ajutor pentru a găsi moduri în care să *folosească* ceea ce învaţă – la urma urmei, acesta este unul dintre lucrurile pentru care se presupune că s-a inventat şcoala.

Între timp, experienţa lor ne arată foarte clar că, în ciuda imensităţii şi a dificultăţii sale, oraşul modern este bogat în resurse, iar un copil nu trebuie să fie ţinut de mână în permanenţă de un adult pentru a profita de ele.

Judy McCahill îmi scrie, din Anglia, despre modul foarte creativ în care un copil mic foloseşte resursele acestei lumi:

„Sâmbăta trecută, căutam ceva de făcut, deoarece D era plecat din ţară, aşa că le-am spus băieţilor: «Haideţi să mergem la expoziţia de artă.» Lui S şi K li s-a părut o idee grozavă şi au început să discute despre ce tip de artă vor realiza acolo şi ce desene (proprii) să aducă de acasă. Uimită, am încercat să le explic ce este de fapt o expoziţie de artă, însă păreau complet debusolaţi de faptul că ar trebui să meargă acolo ca să se uite la desenele altora. Derutat, dar nu descurajat, S şi-a adunat rechizitele, două seturi de acuarele, o pensulă, câteva coli de hârtie şi un borcan cu apă, pe care mi le-a înmânat, ca să le pun în rucsac; iar K ne-a făcut pe toţi să îl aşteptăm cât timp a desenat şi colorat un tanc de armată, cu cariocile.

Când am ajuns acolo, ne-am plimbat de-a lungul aleilor din apropierea magazinului de meşteşuguri care găzduia expoziţia, examinând atent lucrările şi trecând pe lângă câţiva artişti în toată puterea cuvântului, cu expresii foarte inteligente, care stăteau pe scaune de grădină, în timp ce S se ţinea de capul meu să aflu cum ar putea să îşi expună şi el lucrările acolo, iar eu mergeam în faţa lui, trăgând de timp.

În cele din urmă, m-a salutat un bătrân care lucrează în magazin şi care mi-a spus cândva o poveste lungă despre cât de greu i-a fost să se întoarcă acasă, în Cobham, într-o noapte, în timpul războiului, când Londra era bombardată. I-am făcut cunoştinţă cu S şi l-am lăsat pe *el* să îi explice ce tip de expoziţie avea loc acolo. A început să vorbească, dar apoi, el şi fiica sa, care lucrează împreună cu el în magazin, au observat că S era pregătit să picteze, iar după ce au râs puţin pe această temă, împreună cu câţiva clienţi, i-au adus lui S nişte cartoane pe care să deseneze. S-a aşezat pe treptele unei clădiri de birouri din apropiere şi a pictat, în timp ce noi, ceilalţi, am mai dat o tură prin expoziţie, ne-am uitat la vitrinele magazinelor şi am mâncat îngheţată.

Când a terminat, mi-a arătat un desen minunat cu un câine negru, cu blana în vânt, care alerga pe un deal într-o zi cu o adiere puternică, deşi era un soare maiestuos pe cer Părea să reflecte dispoziţia lui de basm. A dus desenul în magazin, iar vânzătorul i-a spus că îl va pune la vânzare pentru 50 de penny (şi a încercat să îi explice, încurcat, că artiştii trebuiau să plătească şi chirie pentru expoziţie), apoi ne-am dus acasă.

După câteva zile, încă impresionat de experienţa avută, S i-a povestit totul unei prietene de-ale mele. Ea s-a dus imediat să cumpere desenul, dar nu mai era acolo! Când i-am sugerat lui S să meargă să vadă dacă s-a vândut desenul lui, mi-a răspuns că se dusese deja, a doua zi (care, bineînţeles, era duminică), dar magazinul era închis.

Şi asta a fost tot. Era prea ocupat să facă alte lucruri încât să se mai gândească la asta”.

Viaţa şcolară

O tânără cititoare adolescentă ne-a scris foarte elocvent despre cât de multe învaţă din acea parte a vieţii sale care este doar *a ei*:

„Am început să merg la şcoala de stat direct din clasa a doua, iar în fiecare an, până în clasa a şasea, luam numai zece pe linie. Toţi profesorii se purtau frumos cu mine şi

eram lăudată încontinuu pentru munca pe care o depuneam, şi mai luam şi note mari pentru asta, deci eram motivată să o ţin tot aşa.

După clasa a şasea, am fost retrasă de la şcoală timp de doi ani şi am ajuns să am o nouă revelaţie. Nu notele te fac o persoană bună. Am o memorie destul de bună, aşa că ţineam minte toate lucrurile pe care trebuia să le reţin, pentru a trece de teste, la care luam nota zece. Dar am învăţat din experienţă că, atunci când nu mă interesează lucrurile pe care trebuie să le învăţ, uit totul. Din păcate, nu mă interesa nimic din ceea ce făceam, aşa că anii dintre clasa a doua şi clasa a şasea sunt o ceaţă completă în mintea mea.

În cei doi ani fără contact cu şcoala, am învăţat să trăiesc fără note şi fără să trebuiască să îmi spună cineva «Este bine» de fiecare dată când făceam ceva. Am ajuns să nu mă mai intereseze deloc notele. Practic, am învăţat că ele nu dovedesc nimic. De asemenea, am învăţat multe lucruri diferite, pe care nu le-aş fi învăţat la şcoala de stat. Şcolile nu pot oferi experienţă. Am învăţat să lucrez şi să relaţionez mai bine cu adulţii, deoarece eram foarte mult în preajma lor – când toţi copiii erau la şcoală! Am deprins multe abilităţi practice pe care nu le-aş fi învăţat niciodată la şcoală.

La început, nu eram sigură că mă voi obişnui cu ideea de a nu merge la şoală, dar în curând m-am adaptat şi mi s-a părut foarte distractiv Atunci când mă uit la copiii de vârsta mea, mă bucur că am făcut ceea ce am făcut. Sunt capabilă să fac atâtea lucruri noi, încât până şi eu sunt uimită. Şi, totul, pentru că am avut timp să învăţ şi să mă bucur de faptul că învăţ. Aşa că aceste lucruri mi-au rămas în minte şi sunt acolo şi acum, pentru că eu încă încerc lucruri noi, în timp ce alţi copii fac lucrurile doar ca să mai iasă din casă, iar apoi le uită, *plus* că nu se bucură atunci când le fac. Ce uşurare!

Eu am o viaţă de familie şi de şcoală extraordinară! Cred că sunt foarte norocoasă pentru că sunt cine sunt şi

pentru că am nişte părinţi care cred în şcoala acasă!”

Jud Jérôme scrie despre experienţele din „viaţa de şcoală” ale fiicei sale:

„Fiica mea avea doisprezece ani când ne-am mutat la fermă. A terminat anul acela şcolar prin «studiu independent», locuind la fermă şi trimiţând sarcinile rezolvate profesorilor ei de la oraş. Dar, când a venit toamna, nu a vrut să se mai înscrie la şcoală. Pentru a evita sancţiunile legale, am înscris-o la o şcoală «gratuită» din Spokane, Washington, condusă de un prieten, care a menţinut-o în registre, deşi ea nu a văzut nici până în ziua de astăzi oraşul sau şcoala aceea. A petrecut o mare parte din primul an aici, la fermă, ajutându-ne la fel ca un adult, învăţând din experienţă, la fel cum învăţam cu toţii. Când avea treisprezece ani, am mers într-o altă comună, în nordul statului Vermont, pentru a-i ajuta la producerea siropului de arţar, şi i-a plăcut enorm locul acela – care era foarte primitiv şi folosea utilaje trase de cai – aşa că ne-a rugat să o lăsăm să mai stea. A fost o înţelegere minunată pentru toate părţile – iar ea locuieşte acolo de peste cinci ani, cu excepţia unui singur an, când avea şaisprezece ani. În anul acela, ea şi un bărbat cu zece ani mai în vârstă decât ea au plecat în Islanda, pe perioada iernii, pentru a lucra într-o fabrică de conserve de peşte. Primăvara următoare, au călătorit în Scandinavia, cu cortul, au urcat pe Alpi, apoi au luat avionul către casă – şi s-au întors cu 3.000 de dolari în plus faţă de suma cu care plecaseră, după un an petrecut în străinătate.

Anul trecut, a dorit să se înscrie într-un program vocaţional guvernamental, pentru care avea nevoie de o diplomă de bacalaureat, aşa că a frecventat un curs de educaţie pentru adulţi, timp de câteva luni, a dat examenul şi l-a luat cu una dintre cele mai mari note (i s-au oferit burse la mai multe facultăţi). A «absolvit» mai devreme decât colegii ei care au rămas la şcoală. Cred că situaţia ei ilustrează extrem de spectaculos pierderea de timp care are loc în şcoală. Nu este deloc tipul de elev silitor, nu s-ar

considera niciodată o intelectuală, a fost întotdeauna mai interesată de mulsul vacilor şi plivitul legumelor şi de călărie, decât de cărţi, iar în perioada dintre treisprezece şi optsprezece ani, a devenit o femeie în toată firea şi a deprins nenumărate abilităţi, a avut numeroase experienţe în lumea adulţilor, şi tot a reuşit să se descurce extraordinar de bine, din punct de vedere al standardelor academice. Prin comparaţie, colegii ei de clasă, care au rămas la şcoală, sunt, în mare parte, întârziaţi în mentalitate, tulburaţi emoţional, fără obiective semnificative sau direcţii ori valori puternice în vieţile lor".

Copiii pot să înveţe foarte multe din experienţele „nefericite" de care încercăm atât de mult să îi protejăm. O mamă mi-a scris:

„Am avut o experienţă îndelungată, care ne-a oferit un alt fel de activitate «socială». Imediat după ce ni s-a aprobat cererea de a ne şcoli copilul acasă, tatăl meu s-a îmbolnăvit grav din cauza unui atac cerebral, aşadar, după ce şi-a revenit suficient, a fost mutat într-un sanatoriu adecvat pentru terapia care avea să urmeze. Din moment ce eu şi băieţii aveam timp liber, mergeam să îl vizităm în fiecare zi. (Nu ar fi primit învoire de la şcoală pentru acest lucru.) Dar tatăl meu era foarte deprimat, iar terapeutul din spital scrisese în fişa lui «necooperant». Asta nu ne-a încurajat foarte mult, aşa că ne duceam în fiecare zi, ca să ne asigurăm că nu renunţă la el. A fost o experienţă benefică pentru copii, dar şi pentru mine, deoarece, de fiecare dată când îi vedea pe copii, tata nu mai era deprimat. Râdea de poznele lor, dar cădea din nou în depresie, după plecarea noastră.

Aşa că am hotărât să ne luăm cărţile (era deja septembrie) la sanatoriu şi să petrecem majoritatea zilei cu «tataie». A mers foarte bine, pentru că băieţii aveau un loc spaţios în care să îşi desfăşoare activităţile şi puteau ieşi să se joace, de fiecare dată când se săturau de stat înăuntru. Se duceau la automatele de mâncare şi ne aduceau diverse lucruri, iar de câteva ori, când sanatoriul

avea lipsă de personal din cauza gripei sezoniere, sortam rufele aduse de la spălătorie, iar băieţii le duceau în camerele pacienţilor. Am transformat totul într-un joc, iar pacienţilor le plăcea ca băieţii să vină în camerele lor şi să stea de vorbă cu ei.

Pe parcursul terapiei, îl asiguram pe tata că, atunci când va putea merge bine din nou, îl vom lua acasă, aşa că se străduia foarte mult, iar eu şi băieţii îl încurajam, atât pe el, cât şi pe ceilalţi pacienţi, cu ovaţii: «Poţi s-o faci, tataie! Ura!», «Bravo, tataie!» Ceilalţi pacienţi se bucurau când ne auzeau aclamându-i, iar după ce terapeutul a observat rezultatele pozitive ale acestui lucru, s-a bucurat de prezenţa noastră acolo. Am văzut mulţi pacienţi care şi-au revenit în câteva săptămâni, deşi terapeutul preconizase câteva luni. Sperăm să nu mai fie nevoie de această experienţă şi anul acesta, dar ne-a demonstrat că *putem* să preluăm o situaţie «tristă» şi să o transformăm într-una veselă”.

Controlarea timpului

O mamă din statul Washington mi-a scris despre libertatea faţă de programele bine stabilite:

„Am început anul fără idei preconcepute sau planuri de acţiune. M-am gândit că viaţa va continua oricum, şi aşa a fost. Mergem la culcare în fiecare seară şi ne trezim în fiecare dimineaţă, ziua trece şi facem activităţile necesare. Ştiu că trăiesc într-un mediu sănătos şi continui să mă dezvolt, ca persoană, şi cred că acest lucru este valabil şi pentru copiii mei, deşi nu le-am «monitorizat progresul», şi nici nu pot arăta vreo dovadă tangibilă a unei «realizări».

Timp de aproximativ zece zile pe lună, mă duc în oraş, să lucrez într-o tipografie. De obicei, mă trezesc devreme şi petrec o oră sau două planificându-mi ziua în linişte, în funcţie de ceea ce trebuie să fac şi de cum mă simt. Dar, în zilele de «muncă», îmi este foarte greu să «intru» în acea stare de meditaţie. O mare parte din zi este deja planificată pentru mine. Dacă mă duc la muncă timp

de câteva zile consecutive, în a patra sau a cincea zi mă simt foarte departe de sinele meu lăuntric, şi se întâmplă foarte uşor să mă gândesc să fac lucruri care altă dată mi s-ar fi părut iresponsabile. Se pare că am mai puţină energie pentru a recicla, a face economie la combustibil, a fi atentă la soţul şi copiii mei etc. *Atunci când renunţ la responsabilitatea pentru organizarea propriului meu timp, se pare că pierd şi o anumită putere morală* [sublinierea autoarei]. Cine ar putea intui nivelul de alienare personală pe care noi, ca societate, le-o provocăm copiilor noştri, organizându-le timpul în locul lor? Eu încep să cred că cel mai mare rău nu constă în motivul sau modul în care se face această organizare, ci în faptul că, în cinci zile din şapte, nouă luni din douăsprezece, şase ore din mijlocul acelor zile, îi îndepărtăm pe copii de responsabilitatea pentru propriul timp. Poate că nici măcar nu este importantă durata de timp, ci întreruperea în sine. Ştiu din proprie experienţă că până şi o întrerupere minoră – o programare la dentist, de exemplu, sau o întâlnire ori un curs pe care trebuie să îl ţin – poate opri fluxul propriilor mele energii creative pentru un interval de timp mult mai mare decât întreruperea în sine. Odată ce trec de la participant pasiv la participant activ în organizarea propriului meu timp, survine un tip de amorţeală, aşa că este mult mai uşor să rămâi pasiv să «îţi omori timpul» până la următoarea activitate prescrisă, cum ar fi prepararea cinei sau altceva.

Am observat că singurele perioade de «plictiseală» reală, când copiii se plâng că nu au nimic de făcut, au loc în zilele în care o parte din timp le-a fost organizată deja de cineva, în locul lor. Este perfect normal să planificăm lucruri de făcut împreună, dar sunt sceptică la adresa planificării acestora în locul lor, şi a îndepărtării acestora din nişa lor naturală, din tiparul unic al unei anumite zile, către o proiecţie artificială în viitor a zilelor anonime: «în fiecare marţi, vom…

Nu am ştiut niciodată cum să „stimulez” copiii. Ştiu

că, în calitate de părinte, ar trebui să îmi cresc copiii într-un mediu care să îi «stimuleze», astfel încât să nu devină «agasaţi» sau «plictisiţi», dar ce este mai stimulator: o cameră plină cu jucării şi unelte şi dispozitive, culori vii şi accesorii emailate, strălucitoare, sau o cabană modest mobilată, din inima pădurii, cu puţine jucării, alese cu grijă sau realizate de mână, pline de însemnătate, timp şi grijă, şi într-o relaţie apropiată cu elementele pământului? Singura lume pe care pot să le-o arăt cu onestitate este lumea mea.

Probabil că de aceea excursiile în aer liber erau o mare dezamăgire pentru noi. Am început în toamnă, făcând «ceva special», adică «excursii educative», o dată pe săptămână. După vreo lună, am uitat complet de aceste excursii. Erau distractive, cu siguranţă interesante, dar cred că erau sătui cu toţii de aerul de falsitate care le înconjura. Toată lumea ştia că singurul motiv pentru care mergeam cu toţii buluc în oraş, la acvariu, era că Mama considera că ar fi o «experienţă benefică». Mult mai interesante şi cu o semnificaţie educativă mai mare, în adevăratul sens al cuvântului, sunt călătoriile săptămânale până în oraş pentru a rezolva anumite sarcini – a merge la bancă (unde avem cu toţii conturi şi putem retrage sau depune bani, după bunul plac), la poştă, la magazinul alimentar, la spălătorie, la centrul de reciclare (sursa de venit pentru copii, în afară de părinţii lor), la farmacie şi la magazinul cu benzi desenate – iar seara, la bibliotecă şi la piscină. Aceste lucruri sunt reale, sunt lucruri pe care le-aş face şi dacă nu m-ar însoţi nimeni, şi se întâmplă să fie activităţi importante pentru noi toţi.

Atunci când încerc să le «stimulez interesul» faţă de ceva, caracterul artificial al acestui demers (şi grosolan, să fiu sinceră – n-ar fi treaba mea să încerc) ridică o barieră între noi. Dar, atunci când împărtăşesc ceva care îmi place, cu ei, pentru că îi iubesc, toate barierele dispar şi comunicăm într-o manieră intimă. Atunci când şi lor le place ceea ce îmi place mie – un cântec, o poezie, somonul

care se întoarce la iaz pentru a-şi depune icrele – bucuria este enormă; împărtăşim un adevăr. Dar şi diferenţele dintre noi sunt o realitate. împărtăşim acelaşi sânge, dar nu suntem aceeaşi fiinţă.

Aşadar, îmi desfăşor activitatea în fiecare zi, activitate plină de însemnătate pentru mine, şi mă ofer să îi învăţ şi pe ei: să gătească, să coasă, să taie lemne, să aducă apă, să facă menajul, să scrie, să citească, să cânte, să meargă cu barca pe lac, să sape în grădină. Uneori sunt interesaţi, alteori nu. Dar, dacă aş încerca să îi «stimulez», să «îndulcesc» anumite sarcini, să transform anumite abilităţi în jocuri, să ţin predici, să îi învăţ cum să fie *ca mine*, nu ar avea suficient timp – perioade lungi şi goale de timp – în care să caute adânc, în sinea lor, ceea ce este real şi sincer pentru ei.

Şi nici eu”.

Mulţi părinţi ne-au scris despre sentimentul de libertate provenit din alegerea şcolii acasă şi eliminarea programelor bine stabilite. Gail Myles şi familia ei s-au mutat pe o insulă, pentru a-şi şcoli copiii acasă:

„Nu m-am aşteptat ca băieţii să îşi exprime aprecierea pentru această experienţă. M-am gândit că, pe la vârsta de treizeci de ani, vor sta la masă cu nişte colegi de muncă şi vor povesti despre anul acesta. Dar nu aş fi anticipat că vor vedea diferenţa atât de curând. Au învăţat să scormonească după moluşte împreună cu pescarii din Maine, oameni buni la suflet, la douăzeci de grade sub pragul îngheţului; au trecut prin situaţii în care fiecare îşi asumă responsabilitatea pentru vieţile celorlalţi; au ajuns să le placă şi să înţeleagă opera, deoarece o ascultam prin intermediul transmisiilor Texaco, deşi niciunul dintre noi nu avusese înainte vreo predilecţie pentru operă; […] şi probabil cel mai bun lucru pe care l-au învăţat a fost să ne înţelegem pe noi înşine, dar şi unii cu ceilalţi. A trebuit să o facem, pentru că nu prea mai era nimeni în afară de noi, iar dacă vrei ceva de la cineva, trebuie să dai şi tu, la rândul tău. Aşa s-a rezolvat şi prostia asta de „viaţă

socială” Să simţi că eşti valoros într-o lume a adulţilor, umăr la umăr cu oameni muncitori – există vreo recompensă mai mare decât asta? Eu nu cred. Chiar aveau lacrimi în ochi atunci când a trebuit să ne despărţim de această comunitate restrânsă, care trăia pe coasta insulei, şi la care ei se refereau ca «oamenii din oraş».

Recompensele mele au fost incomensurabile. Nu mai exista niciun monstru galben care să îmi fure prietenii preferaţi în fiecare dimineaţă; dacă erau expuşi la un cuvânt nou, îl puteam folosi în mod adecvat în situaţiile de zi cu zi; dacă voiam să învăţăm despre teoria moleculară, puteam lucra la asta de la 9 dimineaţa până la 4 după-amiaza, până când lucrurile începeau să se lege; cu toţii învăţau tot ce apărea în Calvert Curriculm; îşi petreceau serile punând în scenă opere inventate de ei, făcând spectacole pentru tatăl lor, iar uneori le lua chiar şi trei zile să pregătească scena. Citeam cărţi încontinuu, până la ora 1 noaptea, şi nimeni nu trebuia să se trezească la şase şi jumătate pentru întâlnirea cu monstrul galben.

O recompensă suplimentară a fost rezultatul istoriei, literaturii, mitologiei şi arhitecturii la care am fost expuşi acolo; în aprilie, am mers în Atena, Grecia, o călătorie care nu ne-ar fi interesat niciodată şi pe care nu am fi simţit nevoia să o facem dacă nu ni s-ar fi deschis «uşile» către ea. Bud a ajuns să adore Parthenonul şi a insistat să îl vadă. Tim era o enciclopedie ambulantă de mitologie şi ne-a făcut, mie şi lui Jack, un tur al Muzeului de Arhelogie, iar Mike a fost ghidul nostru istoric – nici măcar nu am avut nevoie de serviciile unui grec nativ De asemenea, Mike este un scriitor talentat, iar, după ce a citit compunerea lui pentru Calvert, profesoara a spus că şi-ar dori să ia avionul şi să vină să îl cunoască, deoarece a înţeles ce înseamnă cu adevărat să scrii despre ceva – voia să viziteze Troia şi Grecia, deoarece subiectul compunerii lui era Războiul Troian. Băiatul meu a reuşit să *trezească* ceva în adâncul ei.

Mi-a plăcut sistemul Calvert. Scriitorii lor sunt

extraordinari şi vorbesc foarte frumos cu copiii. Era o relaţie personală, în care ei aşteptau cu nerăbdare să primească veşti din partea unei persoane care le scria. Scrisorile erau rare, aşa că au învăţat valoarea cuvântului scris. Dar trebuie să recunosc faptul că *utilizam* curriculumul potrivit nevoilor şi intereselor noastre, şi acceptam sistemul de notare doar pentru ca băieţilor să nu li se refuze înscrierea, după întoarcerea la şcoala de stat. Aceasta a fost în întregime alegerea lor – îi încurajăm să ia decizii cu privire la viitorul lor.

Ceea ce nu-mi place absolut deloc la şcolile de stat este faptul că vor să îmi ia copiii toată ziua, deşi eu îi hrănesc, îi îmbrac, îi duc la doctor, îi transport dintr-un loc în altul şi am grijă de ei, şi mi se refuză dreptul de a petrece acele ore cu ei, precum şi ideea de a împărtăşi experienţa de învăţare cu ei. Nu le pot consolida educaţia, dacă sunt privată de materia la care sunt expuşi şi rămân doar cu nişte copii morocănoşi, obosiţi, care mănâncă, îşi fac temele şi apoi merg la culcare”.

Deprinderi pentru viaţa reală

Din articolul de pe prima pagină, din numărul pe luna aprilie, 1980, al revistei *Home Educators Newsletter*:

„Aceşti copii [din familiile care aleg şcoala acasă] formează un corp de elevi exclusiv deoarece practic se nasc în şcoală. Îşi ocupă locul în funcţie de abilităţi, nu de note. Ascultă opere aflate peste nivelul lor de înţelegere, doar pentru a putea face parte din compania prezentă. În cazul nostru, avem un copil care întreţine maşinile în stare perfectă de funcţionare, un altul care aduce lapte, ouă şi came pentru masă, altul care ne prezintă operele de artă minunate, şi altul care se pricepe la grădinărit.

Katrina petrece câteva ore, în fiecare dimineaţă şi în fiecare seară, îndeplinindu-şi sarcinile de la fermă, dar ea este beneficiarul propriei munci, ţine toate registrele pentru hrana animalelor, fân şi alte cumpărături, astfel încât să îşi calculeze profitul atunci când animalele sunt vândute, scăzând orele de muncă şi banii investiţi pentru a

câştiga acel profit. Pe mine, personal, nu mă pasionează deloc munca la fermă, însă ştiu că aceste lucruri o ajută pe Katrina să îşi dezvolte nişte deprinderi pe care eu nu aş fi putut să i le transmit. Cât orz va mânca un porc într-o săptămână, o lună, până va fi vândut la piaţă? Ce animale aduc profit mai repede? Ce fel de ore de muncă sunt necesare pentru a ţine o fermă pe picioare? Eu nu aş putea să răspund la aceste întrebări, însă Katrina poate, iar pentru o fată de unsprezece ani, cred că este o mare realizare. Are liste de lectură, de 200 de pagini pe săptămână, la fel ca şi ceilalţi copii, precum şi o lucrare scrisă în fiecare zi. De obicei, produce lucrări care au legătură cu proiectele ei actuale.

Sunt rare ocaziile în care copiii mei nu lucrează la fel de bine ca un adult. Momentan, vrem să împărţim o cameră din subsol şi toate despărţiturile vor fi construite de copii. Un lucru surprinzător este acela că, la şapte ani, John are propriile lui unelte, inclusiv o drujbă şi o bormaşină. Construieşte cabane în miniatură adorabile, aşa că se va ocupa de măsurarea şi tăierea scândurilor pentru proiectul de împărţire a camerelor. De asemenea, are de gând să îşi căptuşească propria cameră cu lambriu. […]

Kevin mi-a reparat toate electrocasnicele mari, încă de când era la grădiniţă. De curând, am angajat un mecanic să îmi repare motorul de la cazanul de încălzire, însă s-a dovedit că era ars şi trebuia înlocuit. Mecanicul nu mai trecuse pe acolo de câţiva ani, şi prima lui întrebare a fost «Kevin de ce nu poate să îl repare?» Când a descoperit problema, şi-a dat seama că motorul nu mai putea fi reparat şi s-a dus să cumpere altul. Dar ne-a adus înapoi motorul ars, deoarece a considerat că fiul meu ar putea să folosească anumite componente din el.

Oamenii mă întreabă, adesea, de ce le permit copiilor să facă lucruri pe care, în mod normal, ar trebui să le facă adulţii, dar mai ales profesioniştii în domeniu. Ei bine, eu îi supraveghez cu atenţie pe copii şi nu m-aş aștepta

niciodată ca ei să facă ceva ce îi depăşeşte. Experimentez constant, descoperind în ei abilităţi înnăscute şi lăsându-i să încerce singuri, în moduri inofensive şi necostisitoare. Dacă un copil dă dovadă de abilităţi deosebite într-un anumit domeniu, de exemplu în instalaţiile sanitare, îl rog să scoată un cot şi să îl pună la loc fără să existe scurgeri. După aceea, urmează robinetele sau montarea unei toalete. Apoi, poate urma instalarea unei cabine de duş, iar, în cele din urmă, copilul este pregătit să facă toată instalaţia sanitară dintr-o baie. Nu aş avea nicio problemă în a-mi lăsa fiul de treisprezece ani să realizeze instalaţia sanitară din toată casa. La urma urmei, a cablat instalaţia electrică de curent continuu la vârsta de numai opt ani. Fiica noastră Cathy îşi reamenajează întreaga casă proprie acum (are nouăsprezece ani) şi a realizat singură instalaţia sanitară, a tencuit, a pus tapet şi a refăcut tâmplăria. De fapt, aşa ne-a ajutat să îi plătim taxa la facultate. A muncit ca tâmplar într-un atelier în care lucrau doar bărbaţi!”

Gestionarea banilor este una dintre cele mai folositoare competenţe pentru viaţa reală, dar este distorsionată, în cazul multor copii. Louise Andrieshyn ne-a scris, din Manitoba, despre copiii ei şi banii acestora:

„Heidi şi Michael tocmai şi-au cumpărat ponei, cu banii lor. Cred că te vei bucura să afli că Heidi (10 ani) l-a plătit pe al ei cu un cec.

Nu ştiu cum sunt alte practici bancare, dar, la instituţia noastră de creditare, orice copil îşi poate deschide un cont cu drepturi depline (şi *trebuie* să fie acţionar în corporaţie, pentru a putea avea un cont). Din moment ce trăim la ţară, facem destul de multe cumpărături prin poştă, iar cecurile lui Heidi nu au fost niciodată puse la îndoială. Dar poate că oamenii care le primesc nu îi cunosc vârsta! Nu cred că şi-ar imagina vreodată că primesc cecuri de la o fată de zece ani. Dacă ar şti, mă întreb dacă ar refuza să îl accepte sau dacă ar cere un cosemnatar.

Deoarece Heidi are un cont personal de sine stătător,

nu unul în care să fie «împuternicită», noi, ca părinţi, nici măcar nu avem voie să ne atingem de banii ei. Am aflat asta pe pielea noastră! Am mers la instituţie, ca să retragem nişte bani din contul ei, şi nu ne-au lăsat. Au scos dosarul ei, ne-au arătat semnătura sa, sub clauza care menţiona că doar ea putea gestiona banii din contul acela. îl semnase când avea doar 5 ani! îmi amintesc perfect că am lăsat-o să îl «semneze», gândindu-mă, condescendent, ce experienţă «simpatică» îi ofeream. Habar nu aveam că îi conferam un titlu de independenţă financiară absolută”.

O altă scrisoare ne dovedeşte faptul că putem conştientiza valoarea banilor foarte devreme în viaţă:

„M-am gândit să vă împărtăşesc «maturizarea lui M în calitate de consumator M a împlinit de curând trei ani. A primit un dolar într-o felicitare trimisă de unul dintre prietenii ei (un domn de 92 de ani). Anul trecut, când i-a trimis un dolar, l-am luat fără să i-l arăt şi i-am cumpărat baloane de banii aceia. Anul acesta, şi-a deschis singură felicitările şi şi-a dat seama imediat că aceia erau bani, şi că erau un cadou pentru ea. A fost foarte încântată şi i-a pus în portofelul ei, care, până acum, era doar pentru *a se juca* «de-a omul mare», şi în care nu se afla decât nişte mărunţiş. A vorbit cu mine despre acel dolar şi despre faptul că îşi putea cumpăra ceva cu el – orice voia ea.

În ziua următoare, când a primit o bancnotă de cinci dolari într-o altă felicitare, ne-am bucurat din nou. Am discutat despre diferenţa de valoare dintre unu şi cinci – pe degete – şi m-am gândit: «Ce bine merge!»

A doua zi, când a primit o felicitare cu un cec pentru *zece* dolari, mi-am zis: «Vai, experienţa asta de învăţare începe să scape de sub control.» Speram să nu îşi dea seama ce este un cec, astfel încât să trecem uşor peste această situaţie, dar a fost prea isteaţă. «Iarăşi bani!» a exclamat. Aşa că i-am explicat ce este un cec şi i l-am schimbat cu două bancnote de cinci dolari. M analizase deja bancnotele de unu şi de cinci dolari şi observase că erau desenaţi bărbaţi diferiţi pe acestea şi mă întrebase

cum îi cheamă (o interesează tot ce are un «nume»).

Apoi, M m-a întrebat ce îşi poate cumpăra de toţi acei bani. I-am sugerat să se uite în cataloagele cu jucării. S-a entuziasmat foarte tare când a văzut un set de construit (Tinkertoy) şi i-am spus că poate căuta unul la fel data viitoare când mergem în oraş. Aşa că, data următoare când tati s-a dus în oraş, M şi-a luat gentuţa şi a plecat să îşi cumpere singură un cadou. După ce a găsit «setul de construit», s-a dus la ghişeu să îl plătească – prima ei achiziţie – iar tati i-a spus să îi dea doamnei un Lincoln, deoarece va primi înapoi doi Washington. Fir-ar să fie! – i-a dat un Jefferson! M a trecut cu uşurinţă peste asta. Poate că ar fi trebuit să lăsăm lucrurile aşa, dar, acasă, tati i-a schimbat bancnota cu doi Washington. A preluat iar controlul.

După ce s-a jucat câteva zile cu Tinkertoy s-a declarat dezamăgită că nu îşi poate cumpăra o casă de banii pe care îi avea. S-a uitat prin cataloage şi s-a oprit la un set Lincoln Logs. La următoarea expediţie în oraş, a găsit unul – pentru care a plătit un Lincoln şi trei Washington. I-am atras atenţia că deja cheltuise destul de mulţi bani şi mai avea puţini rămaşi. Cred că are un simţ financiar dezvoltat, îşi dă seama de valoarea banilor, aşa că nu mă îngrijorez că va păstra cu sfinţenie restul sau că îi va cheltui într-un mod nesăbuit.

Deşi au preocupat-o banii primiţi, M nu a uitat că aceştia fuseseră trimişi drept cadou, de oameni care o iubesc. I-am făcut poze alături de cadourile ei, cu un zâmbet mare pe faţă, şi le-am trimis alături de scrisorile de mulţumire”.

Vorbirea şi limbajul în viaţa reală

Diferenţa dintre a învăţa în şi din, viaţa reală şi a învăţa în şcoală este, probabil, cea mai importantă în ceea ce priveşte vorbirea şi limbajul. Ivan Illich scrie despre acest aspect în capitolul palorile tradiţionale şi educaţia”, din cartea sa *Shadow Work*:

„În majoritatea culturilor, ştim că vorbirea a rezultat

din conversaţiile care au loc în viaţa de zi cu zi, din ascultarea certurilor şi a cântecelor de leagăn, a bârfelor, a poveştilor şi a viselor. Chiar şi astăzi, majoritatea oamenilor din ţările sărace învaţă toate competenţele de comunicare fără meditaţii plătite, fără vreo încercare de a-i învăţa să vorbească”.

Illich evidenţiază faptul că, peste tot în lume, foarte mulţi oameni din ţări neindustrializate vorbesc mai multe limbi – un bijutier din Timbuktu pe care îl cunoştea el ştia şase limbi – şi că, în general, doar în statele care au generaţii întregi de şcolarizare obligatorie găsim cele mai multe persoane care vorbesc o singură limbă. Deoarece, în aceste naţiuni aşa-zis avansate, oamenii nu mai învaţă limbile de la persoane care le vorbesc, care spun ceea ce gândesc, în contextul vieţii de zi cu zi, ci de la vorbitori profesionişti, care sunt plătiţi şi pregătiţi să spună ceea ce au pregătit alţii pentru ei. Gradul de analfabetism al tinerilor din ziua de astăzi spune multe. Cred că un motiv important este acela că majoritatea discursurilor pe care le aud, la televizor sau la şcoală, nu sunt discuţii reale, ci unele artificiale, pregătite dinainte, iar adesea nici măcar de vorbitor. Aud puţine voci reale. Dar auzul vocilor reale ne face să vrem să vorbim.

O amintire. Când eu şi sora mea aveam cinci, respectiv patru ani, poate chiar mai puţin, am mers în vizită la bunici. La etajul doi, era o balustradă prin care vedeam camera în care stăteau adulţii de vorbă după cină. După ce ne băgau în pat şi ne spuneau «noapte bună», iar adulţii se întorceau la parter, ne strecuram afară din paturi, ne ghemuiam lângă balustradă şi ascultam vocile lor. Nu înţelegeam despre ce discutau. De obicei, după o vreme, ne întorceam în pat. Dar, într-o noapte, am adormit acolo, lângă balustradă, unde ne-au găsit adulţii când au venit şi ei la culcare. Nu-mi aduc aminte ce a urmat, dacă ne-au certat sau ne-au pedepsit sau ne-au avertizat pe un ton ferm să nu ne mai dăm jos din pat, sau dacă nu au spus nimic despre acest subiect.

De atunci, am văzut la multe alte familii că este foarte greu să ţii copiii mici în pat, dacă un grup de adulţi au o conversaţie animată în apropiere. Copiii vor găsi întotdeauna o mie de motive pentru a veni şi a asculta ce spun adulţii.

Dar, unii ar putea spune că acesta este un lucru bun în familiile privilegiate, care au musafiri interesanţi. Dar cum rămâne cu majoritatea familiilor, cele obişnuite? Răspunsul este, în primul rând, că toţi oamenii sunt interesanţi. După cum au demonstrat Studs Terkel şi Robert Coles în cărţile lor (foarte diferite), toată lumea are poveşti minunate de împărtăşit. Atâta timp cât vorbesc oameni reali, nu doar oameni de la televizor, copiii vor vrea să le audă vocile şi să le vadă feţele, şi vor învăţa foarte multe de la aceştia.

§ L-am cunoscut pe Ivan Illich la mijlocul anilor ’90 şi am avut norocul să petrec timpân compania lui, de atunci. De mai multe ori, l-am auzit pe Ivan spunând cât de multeânvăţase el când era copil şi stătea sub masa bunicilor lui, care locuiau în Viena, ascultându-le conversaţiile. Nu putem măsura o astfel de educaţie informală, dar, după cum ne indică aceste poveşti, oamenii învaţă lucruri importante despre – şi în – lume, în mod diferit faţă de cum arânvăţa într-o sală de clasă convenţională. §

CAPITOLUL 6
Spaţii de locuit şi de lucru
Scoală sau club?

Iată ce i-am spus unui părinte care s-a alăturat altor părinţi ce doreau să îşi înfiinţeze propria şcoală:

„Mulţumesc pentru veştile legate de şcoala voastră. Vă dau un sfat venit din inimă. Oamenii care îşi trimit copiii la şcoala voastră trebuie să înţeleagă că, dacă ei consideră că acei copii *trebuie* să fie învăţaţi sau *trebuie* să înveţe ceva anume, indiferent dacă este vorba de lucruri fundamentale sau altceva, atunci trebuie să fie

responsabilitatea *lor* să îi înveţe acele lucruri şi să o facă la ei acasă – sau măcar departe de şcoală. Şcoala trebuie să fie un loc în care oamenii se adună pentru a face ceea ce îi interesează sau ceea ce le place cel mai mult. În caz contrar, te vei chinui cu certuri legate de faptul că şcoala ar trebui să predea citire sau aritmetică, sau dacă să fie predate o oră sau patru ore pe săptămână, sau lucruri de tipul acesta. Crede-mă, vorbesc din experienţele nefericite ale multor persoane".

Iar acesta ar fi sfatul meu pentru orice grup de părinţi care au îmbrăţişat şcoala acasă, dar doresc să înfiinţeze o şcoală ca modalitate de a scăpa de regulile privind prezenţa obligatorie sau pentru a le asigura copiilor un loc unde să se întâlnească şi să socializeze cu alţi copii, sau pentru orice alt motiv Este în regulă să instituim reguli conform cărora nu au voie să rănească sau să deranjeze alţi oameni. Orice societate umană are aceste reguli, iar copiii se aşteaptă la ele şi le înţeleg. Dar şcoala nu trebuie să *oblige* copiii să înveţe. Dacă o face, oamenii se vor certa la nesfârşit şi furibund despre ce tipuri de învăţare trebuie să fie impuse. Asta s-a întâmplat în cazul a nenumărate şcoli alternative mici.

Nancy Plent, o mamă din New Jersey mi-a scris despre acest aspect:

Voiam să mai spun ceva despre mamele cu care mă întâlnesc. Niciuna dintre noi nu îşi face griji cu privire la adaptarea socială; ştim că pe copii îi pot interesa prietenii de toate vârstele şi preocupările de toate tipurile. Dar toate considerăm că au nevoie de mai mulţi copii în preajmă. Se simt «diferiţi» şi excluşi, indiferent de situaţia lor E spune, de obicei, într-o zi însorită: «E o zi perfectă să mergem cu bicicletele! îl sun pe Tommy şi… ah, stai, el e la şcoală azi». Poate că nu este un lucru foarte important, dar se întâmplă des, tuturor copiilor noştri, şi ne facem griji în această privinţă.

De aceea, ajungem întotdeauna la discuţia «poate că ar trebui să înfiinţăm un fel de şcoală». Ştim că momentan

este o problemă fără soluţie, şi, cu toate acestea, o analizăm pe toate părţile. Cred că soluţia va veni când mai mulţi oameni vor practica şcoala acasă, când vom reuşi să convingem mai multe persoane că ar trebui să aleagă această variantă. Eu încerc, atât cât pot”.

Ar fi bine ca, în fiecare comunitate, să existe mai multe locuri unde copiii, dar şi oamenii de toate vârstele, să se poată întâlni şi să facă diverse lucruri împreună. Am discutat, despre cum ar putea arăta astfel de locuri, în primele capitole ale cărţii „*Instead of Education*”, şi mai pe larg într-o anexă care descrie un loc remarcabil numit Centrul Familial Peckham, care a existat o vreme într-o parte a Londrei, la sfârşitor anilor 1930. (Se încearcă organizarea unui loc asemănător în Scoţia.)

În unele feluri, cluburile private din care fac parte oamenii bogaţi sunt un model mult mai bun pentru ceea ce ne dorim, decât o şcoală. Dacă eliminăm terenurile de golf, de tenis şi alte privilegii şi sediul clubului, care de cele mai multe ori seamănă cu un palat, ceea ce rămâne se aseamănă foarte mult, ca idee, cu ceea ce ne dorim noi. Doar pentru că mergi la clubul de golf nu înseamnă că *trebuie* să joci golf. Nu *trebuie* să faci nimic. Există anumite resurse acolo pe care le poţi folosi, dacă vrei, dar poţi foarte bine să îţi petreci întreaga zi stând pe un scaun şi uitându-te la cer. De ce nu ar exista şi o versiune ieftină a aceluiaşi lucru? Un club privat fără membri privilegiaţi, sau poate cu alt tip de privilegii, pe o bucată de teren sau de pădure sau în alt loc aflat la dispoziţie?

Dacă ne putem păstra în minte ideea de club familial, probabil că vom lua decizii şi vom face alegeri mai raţionale.

Acum câţiva ani, o prietenă bună de-ale mele, Peggy Hughes, care trăia pe atunci în Danemarca, s-a hotărât să facă un film sonor, pe 16 mm, despre Ny Lille Skole (Noua Şcoală Mică), o „şcoală” mică în care lucra ea, şi pe care o descriu în cartea *Instead of Education*. Făcuse câteva fotografii alb-negru, dar nu avusese niciodată o cameră de

filmat proprie, şi nici nu făcuse vreun film cu sunet.

Cu timpul, lucrând aproape exclusiv de una singură, cu sfaturi ocazionale de la cei cu mai multă experienţă, a produs un film de aproximativ patruzeci şi cinci de minute, numit, Trebuie să îi spunem şcoală”. Sunt subiectiv cu privire la acesta; suntem prieteni vechi, mi-au plăcut foarte mult şcoala şi oamenii de acolo, iar pentru o parte din film, i-am fost chiar şi sunetist. Dar cred că este cel mai viu, mai emoţionant şi mai sincer portret al copiilor pe care l-am văzut vreodată. Oricine iubeşte, respectă şi îndrăgeşte copiii va fi încântat şi fermecat de acest film, şi va avea multe de învăţat din el.

De ce ar vrea oamenii care aleg şcoala acasă să vadă un film despre o şcoală tradiţională? Răspunsul poate fi găsit chiar în titlu. La începutul filmului, vedem un cadru cu elevii care ajung dis-de-dimineaţă la şcoală. În acest timp, auzim vocea unuia dintre profesori, Erik, care spune trebuie să îi spunem şcoală. Legile din Danemarca spun că toţi copiii trebuie să meargă la şcoală, iar dacă nu am numi-o şcoală, nu ar veni aici”. Dar nu este o şcoală în vreunul din sensurile în care înţelegem noi acest cuvânt. Este un loc de întâlnire, de trăit şi de *făcut* lucruri, pentru şase sau şapte adulţi şi aproximativ optzeci de copii, cu vârste cuprinse între şase şi paisprezece ani. Seamănă mai mult cu un club decât cu orice altceva. Copiii vin aici atunci când au chef, de obicei în timpul iernii, şi mai rar odată cu sosirea primăverii şi soarelui. Ajunşi acolo, vorbesc despre – şi fac – multe lucruri care îi interesează, uneori împreună cu adulţii, alteori singuri. Pe parcurs, învaţă multe despre ei înşişi, unii despre ceilalţi şi despre lumea înconjurătoare.

Filmul este important pentru cei care practică şoala acasă, din mai multe motive, printre care cel expus aici. Ceea ce ne trebuie nouă, în comunităţile noastre, nu sunt atât de mult şcolile, cât diverse *spaţii* protejate, sigure, interesante, în care copiii să se adune, să se întâlnească şi să îşi facă prieteni, şi să facă lucruri împreună. Astfel de

spaţii pot include bibliotecile pentru copii (sau sucursale ale bibliotecilor), muzee pentru copii (unul minunat este în Boston), teatre pentru copii (copii care să *joace* în piesele de teatru, nu doar să le urmărească), centre de artă sau de meşteşuguri pentru copii (sau pentru copii şi adulţi), parcuri de aventuri etc. Un astfel de spaţiu era Peckham Center. Un alt spaţiu de acest tip ar putea fi ceva de genul Ny Lille Skole. Nu trebuie să le copiem în detaliu, ci să surprindem spiritul acestor locuri.

Sera

Beth Hagins ne scrie, din Illinois, despre un alt spaţiu pentru copii, cel mai bun dintre ele, deoarece nu este destinat în mod special copiilor, ci se ocupă de lucruri reale şi serioase.

„[…] încercăm să creăm un centru de cercetare biologică pentru copii, în zona din sudul oraşului Chicago. Este vorba despre o seră uriaşă, pe care am construit-o împreună cu locuitorii de culoare din Pembroke, Illinois. Este o comunitate rurală, cu venituri modeste. Calitatea vieţii se potriveşte de minune cu ideea de şcoală acasă.

Nu ştiu cum să descriu acest loc fără să pară că depun o cerere pentru finanţare guvernamentală. «Învăţ» acolo de vreo patru ani, de obicei de la oameni mai în vârstă. M-au învăţat să cultiv să fac îngrăşământ, să conserv să sacrific vite, să cooperez. Nu am fost vreodată mai fericită în alt cadru de învăţare. M-a ajutat şi să privesc în perspectivă educaţia mea academică formală […] (de la grădiniţă până la doctorat).

Administratorul serei este un bărbat de 67 de ani, care toată viaţa a cultivat şi a vândut legume. Experimentele noastre sunt economice şi biologice. Creştem găini ouătoare, adunăm ouăle, reciclăm găinaţul de pasăre, creştem viermi, fertilizăm răsadurile, şi urmărim cum găinile şi plantele noastre prosperă în lumina soarelui. Ne-ar plăcea să lucrăm alături de câţiva copii. Încercăm să convingem copiii din zonă să se implice în mod activ dar întotdeauna este mai interesant pentru ei

să vină prieteni din afara zonei care să înveţe alături de ei.

[…] E amuzant. Când mă gândesc cum era la şcoală pentru mine, cred că ceea ce m-a format cel mai mult a fost structura de recompensă pentru obţinerea de note mari. În afară de un 8 la sociologie în clasa a zecea, cred că am luat 10 pe linie începând cu clasa a patra. Am descoperit că puteam să iau 10 la toate materiile, deşi nici în ziua de astăzi nu sunt foarte rapidă atunci când trebuie să mă gândesc la ceva. Cred că notele de 10 mi-au deschis multe uşi, m-au ajutat să mă implic în mai multe situaţii interesante de învăţare – cum ar fi orchestrele regionale, forumurile naţionale de dezbatere şi alte experienţe «exorbitante» care pot stimula şi impresiona oamenii, dacă nu cumva îi intimidează. Nu cunosc suficiente despre mişcarea de şcolarizare acasă încât să ştiu dacă ar fi posibilă o astfel de asociere masivă de copii. Sperăm să facem ceva de genul acesta cu experimentele din seră şi să le facem cunoştinţă copiilor cu unii dintre cercetătorii atestaţi, practicanţi, însă care împărtăşesc valorile celor care susţin şcoala acasă. Multe dintre societăţile solare simt organizate şi conduse de oameni de ştiinţă şi cercetători admirabili, cărora le-ar plăcea să aibă ocazia de a lucra împreună cu copiii, într-o măsură limitată şi în afara contextului şcolar”.

Spaţiul nelimitat

Harold Dunn, din Oregon, ne scrie despre pericolele numirii oricărui tip de spaţiu pentru copii „şcoală” şi despre călătoria în Mexic împreună cu fiii săi:

„Interesul meu principal este să construiesc alternative non-şcolare pentru copii. Acum doi ani, când încă mai credeam că Şcolile Libere reprezintă soluţia, am înfiinţat o minişcoală, cu cinci copii şi doi adulţi care locuiau la mine în casă, un autobuz şcolar recondiţionat, parcat în inima pădurilor din Oregon, lângă un mic lac. Era gratuită, predarea era inexistentă, curriculumul se baza pe supravieţuire, din moment ce aveam mai puţin de 100 de dolari pe lună, din care să trăim toţi opt.

Doi dintre băieţi, de 14, respectiv 15 ani, îşi petrecuseră majoritatea verii acolo, cu mine, mereu ocupaţi şi creativi în joaca lor. Erau îngroziţi de ideea de a se întoarce la şcoala de stat în septembrie, aşa că ne-am denumit şcoală şi am continuat aşa cum o tăcuserăm toată vara. Doar că nu a mers aşa cum am sperat. Copiii s-au plictisit, au devenit agitaţi şi au început să se plângă că nu învaţă nimic.

Mi-a luat ceva timp să îmi dau seama că, din moment ce acum erau la «şcoală», se aşteptau ca cineva să *le facă* ceva. Nu conta că toată vara exploraseră tărâmuri noi şi îşi extinseseră limitele, fără supravegherea vreunui adult. Acum, îmi cereau să li se spună ce să facă. Cineva trebuia să îi înveţe ceva, altfel nu era o şcoală adevărată şi nu era bună de nimic.

Mi-am dat seama atunci că am distrus totul pentru aceşti băieţi atunci când ne-am numit şcoală. Bineînţeles că distrugerea a avut loc treptat, în timpul anilor anteriori de şcoală, deoarece fuseseră condiţionaţi să creadă că învăţarea este un lucru pasiv şi că are loc numai la şcoală.

Ceilalţi trei copii din şcoala noastră, de 5, 10 şi 12 ani, nu fuseseră niciodată la şcoală, aşa că nu aveau idei preconcepute legate de ceea ce se aşteptau să se întâmple acolo. Ce bucurie a fost să îi urmărim explorând lumea şi pe ei înşişi. Cea mai mare comoară pentru ei era abonamentul meu la bibliotecă, care le permitea să citească sute de pagini pe zi. Păreau să nu se mai sature de citit cărţi, dar tot mai aveau energie să gătească, să coacă, să taie lemne, să spele vasele şi să facă şi curat prin casă. Cele două fete mai mari făceau mai mult decât partea lor din munca necesară pentru a ne putea întreţine – deoarece îşi doreau asta. Erau vii, dornice şi incredibil de ingenioase. Considerau că toată lumea este deschisă în faţa lor, deoarece nimeni nu le învăţase că există lucruri pe care nu le pot face.

Într-o lună, M (12 ani) a trecut de la a nu şti să înoate la a fi primul copil care a trecut proba, Ţestul Muntenilor”,

o provocare pe care o inventasem eu pentru un grup de băieţi care îşi petreceau timpul pe malul lacului, toată vara. Testul consta în a înota până în mijlocul lacului (circa 90 de metri), singuri, la miezul nopţii, şi a se scufunda până la fund (3, 5 metri), aducând la mal nişte noroi pentru a o dovedi. Încercaseră mai mulţi băieţi, dar li s-a făcut frică, rând pe rând, chiar şi celor care înotau mult mai bine decât M. Dar ea a perseverat, muncind din greu să îşi învingă temerile. (Este întuneric în adâncul lacului, noaptea.) Iar în seara în care a trecut testul, a anunţat că, din moment ce ea era acum singura membră a Clubului Muntenilor, avea să îi schimbe numele în Munţomanii!

Contrastul incredibil dintre aceste fete, care nu mai fuseseră la niciun tip de şcoală, şi cei doi băieţi, condiţionaţi de anii de doctrină şcolară, a reprezentat o lecţie importantă pentru mine. Timp de mulţi ani de zile, visasem să înfiinţez un tip nou de şcoală liberă, condusă în întregime de copii, şi nu controlată de părinţi sau profesori, aşa cum se întâmplă de obicei. În cele din urmă, mi s-a îndeplinit visul, însă doar pentru a-mi arăta cât de absurd este. Dacă unor copii li se acordă libertatea deplină de a-şi administra propria şcoală, aşa cum consideră de cuviinţă, ei vor declara imediat vacanţă permanentă, şi aşa se va termina totul. Probabil că se vor aduna laolaltă, ca şi înainte, şi vor face aceleaşi lucruri, dar nu o vor numi şcoală decât dacă îi obligăm – şi atunci, *noi* conducem totul, iar asta nu mai este libertate, chiar dacă o facem, aşa cum o făceam eu, «pentru binele lor», pentru a-i ţine departe de şcolile tradiţionale”.

Ferma

Un articol scris de Jerry Howard, în *Horticulture* vorbeşte despre un spaţiu în care se cultivă mâncarea, dintr-o suburbie înstărită din Boston:

„Bill McElwain, un bărbat şcolarizat la Harvard, care predase limba franceză, avusese o spălătorie şi devenise un fermier destul de deznădăjduit, se mutase în prosperul oraş Weston, din Massachusetts, şi, de fiecare dată când se

ducea sau venea de la muncă, din Boston (unde renova case, în cartierul South End), vedea că mult teren fertil suburban era lăsat în paragină.

Vedea adolescenţi din suburbie, cu puţine alternative: fotbal, tenis, teatru sau plictiseală, şi vedea că oamenii săraci din oraş plăteau mai mult pe mâncare în Roxbury decât plătea el în Veston. (Bill a analizat costurile a douăzeci şi cinci de articole identice în ambele zone şi a descoperit o diferenţă de 13%.)

În aprilie 1970, Bill s-a apucat de treabă cu unelte împrumutate, seminţe şi îngrăşământ din donaţii. Cu ajutorul a câţiva oameni dedicaţi, a cultivat aproape jumătate de hectar; a dus produsele obţinute cu camionul până în Roxbury şi le-a distribuit gratuit unei fundaţii care oferea mese copiilor, şi unui proiect de construcţie de locuinţe. Acolo, locuitorii au strâns donaţii, care au ajuns înapoi la fermă.

Într-un an de zile, Bill a fost angajat ca director de proiect al noii Organizaţii de Tineret din Weston. În 1972, i-a convins pe edilii oraşului să cumpere ferma. A înfiinţat un cadru restrâns, dar dedicat, de susţinători, inclusiv suficienţi oameni din guvernul voluntar pentru a asigura sprijinul continuu al oraşului. Din ce în ce mai mulţi copii s-au implicat în treburile fermei, iar cu venitul obţinut din legume (vândute acum în Boston, la preţul nominal de 1 dolar lada), îi plătea pe muncitori cu salariul minim pe economie. Consiliul local a investit şi mai mulţi bani şi a furnizat echipamente pentru proiect, iar în 1975, ferma producea până la 100 de tone de produse agricole anual. Aproape 25% dintre acestea erau vândute la nivel local; restul erau duse în Boston.

Bill McElwain avea cincizeci de ani atunci când oraşul a cumpărat ferma. Încă este director de proiect al Organizaţiei pentru Tineret, în ciuda viziunii sale ca întocmirea registrelor fiscale să aparţină tinerilor, şi încă scrie articole pentru *Weston Town Crier*, în care propune zeci de alte activităţi la care să participe tinerii.

De exemplu, într-o toamnă, Bill a numărat 600 de arţari de-a lungul drumurilor din Weston. Într-un an şi jumătate, el şi echipa sa au construit o fabrică de zahăr în apropierea liceului (folosind scânduri de pin prelucrate din copacii din zonă); au căpătat găleţi, robinete şi echipamente de evaporare; şi au produs o recoltă care a dat un profit de 950 kg de sirop de arţar de calitatea A. Făceau cidru, întreţineau livezi, tăiau lemne, făceau lădiţe de lemn, au construit un mic observator şi au înfiinţat un curs alternativ la liceu, cu vizite regulate în cartierele etnice din Boston, şi în zona rurală a oraşului New Hampshire.

Aproape toate planurile lui, fie mici sau mari, au aceste ingrediente în comun: le oferă tinerilor slujbe plătite, care sunt educative, utile din punct de vedere social, şi distractive; funcţionează la scară mică, necesită puţin capital şi folosesc resursele aflate la dispoziţie, de preferat cele neglijate de alţii; şi adună laolaltă o diversitate de oameni, pentru a rezolva probleme comune într-un context plăcut. Dezvoltarea unei comunităţi reprezintă unul dintre obiectivele principale ale lui Bill, care se foloseşte de orice ocazie – însămânţare, recoltare, producerea siropului, un atelier de tâmplărie sau Ziua Muncii – pentru a aduce oamenii împreună, la o ocazie festivă”.

§ Multe persoane care adoptă şcoala acasă încearcă să pună pe picioare afaceri de la ei de acasă, ca modalitate de a îmbina toate aspectele vieţii lor, dar, de cele mai multe ori, stresul nu este redus în acest mod, iar uneori este chiar mai greu, din punct de vedere financiar, decât dacă arâncerca să împace o slujbă tradiţională cu şcoala acasă. Însă, oamenii care au adoptat această variantă tind să aibă un simţ antreprenorial mai dezvoltat decât restul populaţiei, iar afacerile conduse de acasă, ca sursă principală sau secundară devenit, sunt, probabil, maidesîntâlnite în cazul familiilor care practică şcoala acasă decât în cazul populaţiei generale. Eu cunosc

personal programatori şi fermieri, dirijori de orchestre şi antreprenori din diverse domenii, care îşi planifică orarul astfel încât să poată integra şcoala acasă în viaţa lor, şi mulţi alţii ar putea, de asemenea, să o facă. Copiii de orice vârstă pot fi implicaţi în discuţiile legate de modul în care îşi petrec timpul. Sugeraţi-le copiilor dumneavoastră resurse, programe şi idei pentru a putea realiza ceea ce vă doriţi, atât individual, cât şi ca familie, şi ascultaţi ceea ce spun – sau nu spun – copiii dumneavoastră. Obiectivele şi programele vor apărea, ca subiecte, pe măsură ce are loc discuţia, şi va fi un proces continuu, nu ocazional, deoarece obiectivele şi programele se schimbă, mai ales în cazul tinerilor. Consideraţi acest lucru un punct forte al şcolii acasă: Aveţi mai mult timp să purtaţi aceste conversaţii şi să ascultaţi observaţiile copiilor. Lecţiile pot fi comprimate şi extinse, după nevoie, performanţa poate fi evaluată în situaţii dinamice, iar familiile pot lua o pauză sau o vacanţă oricând simt nevoia. Familiile care practică şcoala acasă pot avea un ritm diferit faţă de familiile care joacă după ritmul impus de şcoli (mai multe despre acest subiect, în Capitolul 12). Există multe modalităţi de a face ca şcoala acasă să funcţioneze, dacă toate părţile implicate văd învăţarea ca pe o activitate care poate, uneori, să implice „ore de predare”, şi nu doar „activităţi la clasă”.

Copiii au fost întotdeauna bineveniţi la sediul Holt Associates, dar, după ce John a murit, iar membrii personalului au început să îşi întemeieze familii, uneori, birourile erau pline de copii. De obicei, noi lucram, în timp ce copiii se jucau, deşi, de multe ori, neîntrebau dacă pot să ne ajute la împachetarea cărţilor, să răspundă la telefoane, să pregătească plicuri sau să pună timbre pe scrisori. Lucrau cot la cot cu noi o vreme, apoi fie se pierdeau în altă activitate ori o conversaţie cu un prieten, fie solicitau şi alte sarcini, după ce le terminau pe cele date. Uneori, unul sau doi copii intrau în biroul meu şi mă întrebau ce fac; alteori se jucau de-a v-aţi ascunselea prin birou, în timp ce eu mă prefăceam că nu îi văd. Însă, pe

măsură ce copiii creşteau, mai ales între opt şi doisprezece ani, îşi doreau să aibă propriul spaţiu pentru a se juca sau a avea puţină intimitate. Le permiteam celor mai mici să se plimbe cu bicicletele prin zona de depozitare de la subsol, iar celor mai mari să îşi amenajeze un clubân camera de depozitare a numerelor vechi din revistă.

Dacă aţi fi venit pe la sediul nostru în acele zile, aţi fi văzut dovezi ale trecerii copiilor peste tot. Pereţii erau plini cu desenele şi proiectele lor, iar atmosfera era înţesată de jocuri şi sporovăială; dacă era vreme frumoasă, îl plăteam pe un coleg să îi ducă pe copii într-un parc din apropiere, astfel încât să putem lucra în linişte sau pentru a ţine şedinţe importante, fără întreruperi. Era ceva obişnuit pe atunci să vezi un copil stând în poala mamei, în timp ce ea îi citea o carte, sau într-o pauză, şi chiarâncurajam astfel de lucruri. Mulţi dintre curierii care ne treceau pragul se întrebau, cu voce tare, dacă au ajuns la o creşă, în loc de o companie comercială! Cu toate acestea, într-un fel sau altul, reuşeam să ne îndeplinim toate sarcinile. Nu era cel mai eficient sau mai economic mod de a ne desfăşura activitatea, dar era mult mai interesant decât într-un birou normal, mai ales dacă îţi plăcea să fii în preajma copiilor.

Pe măsură ce copiii creşteau, mulţi membri ai personalului se trezeau implicaţi în conflicte serioase de program, luându-şi şi lăsându-şi copiii mai mari la ore şi întâlnindu-se prin oraş în timpul orelor de serviciu. Uneori, părinţii strângeau mai mulţi copii, pe care să îi ducă unul singur cu maşina, aşa că sediul nostru a devenit un terminal pentru preluarea şi lăsarea copiilor, în special a celor mai mari. Uneori, adolescenţii îşi programau întâlniri sau ateliere cu adulţii de la care îşi doreau să înveţe ceva, în birourile noastre, în timpul orelor de muncă, ceea ce nu ne deranja deloc. Aveam suficient spaţiu pentru a permite organizarea de astfel de evenimente.

Cele trei fiice ale mele adorau să se joace cu trusele de machiaj şi să se „costumeze”, aşa că aveam în birou o

rezervă impresionantă de costume, bijuterii din plastic şi accesorii, depozitate într-un cufăr vechi pentru jucării, în apropierea zonei de expediere a mărfurilor. Phil Cranshaw, socrul meu, care lucra ca expeditor/recepţioner, le-a tachinat odată pe fete, luând un fular din pene din cufărul lor şi purtându-lân timp ce ambala comenzile, şi refuzând să îl înapoieze, deoarece „îi stătea extrem de bine cu el”. Fetelor le plăcea să îl vadă pe „tataie Phil” purtând fularul în timp ce muncea, şi se auzeau râsete necontenit. Însă, atunci când curierul de la UPS şi-a făcut livrarea pe ziua aceea, l-a văzut pe Phil defilând prin faţa fetelor, cu fularul în jurul gâtului. Phil tocmai începea să îi explice ce se întâmpla, când angajatul de la UPS l-a oprit cu această remarcă: „Nu încerca să te justifici. Nu ar trebui să mă mai surprindă nimic atunci când vin la sediul vostru”. §

CAPITOLUL?

Joacă serioasă

În acest capitol, părinţii ne prezintă modalităţi prin care copiii folosesc jocurile, imaginaţia, poeziile, cântecele, teatrul şi arta ca maniere de a explora şi a înţelege lumea. Aceasta este o parte importantă a vieţii şi dezvoltării lor. Au fost efectuate studii convingătoare care au demonstrat că acei copii cu o imaginaţie bogată sunt mai buni atât la a învăţa despre lume, cât şi la a învăţa să gestioneze surprizele şi dezamăgirile acesteia. Nu este greu să înţelegem de ce. Atunci când ne închipuim lucruri, încercăm situaţii noi, pentru a vedea cum ar fi sau cum ne-am simţi, fără a trebui să riscăm prea mult. De asemenea, putem gestiona experienţele negative, reluându-le în minte de nenumărate ori, până când îşi pierd puterea de a ne răni, sau până când le putem face să iasă la suprafaţă în moduri care să nu ne facă să ne simţim învinşi sau stupizi.

Pentru o imaginaţie sănătoasă şi activă, copiii au nevoie de timp, spaţiu şi intimitate, sau, cel puţin, de atâta companie cât aleg ei să aibă. Evident, şcoala sau orice altă situaţie care implică grupuri mari de oameni – centrul de zi, creşa, grădiniţa, grupul de joacă – nu permit această

experienţă. Probabil, cel mai negativ aspect este că se află, de obicei, sub supravegherea şi controlul adulţilor care, chiar dacă îi permit copilului să aibă o viaţă imaginară, consideră că trebuie să o monitorizeze, să înţeleagă ce semnifică aceasta, să o judece, să se folosească de ea. Tocmai din acest motiv după părerea mea, o carte bine intenţionată şi destul de apreciată, scrisă acum aproximativ zece ani, numită *Fantasy and Feeling în Childhood*, este profund greşită. Ideea principală a acesteia (şi se poate să existe multe alte cărţi la fel ca ea) era că, dacă noi, adică oamenii care lucrează în cadrul şcolii, am fi suficient de atenţi la viaţa imaginară a copiilor, am putea învăţa să o înţelegem şi să o folosim pentru propriile noastre scopuri.

Ar fi o mare greşeală şi un rău imens. În schimb, ar trebui să urmărim şi să ne bucurăm de partea din viaţa imaginară a copiilor pe care ei ne permit să o vedem, şi să participăm la aceasta, dacă ne-o cer copiii şi dacă o putem face cu bucurie şi fără jenă. În caz contrar, ar trebui pur şi simplu să îi lăsăm în pace. Imaginaţia copiilor este utilă şi importantă pentru ei, din numeroase motive, dar mai presus de toate, pentru că este *a lor*, singura parte a vieţii lor pe care o pot controla doar ei pe deplin. Trebuie să ne împotrivim tentaţiei de a o face *a noastră*.

De asemenea, nu trebuie să ne lăsăm tentaţi să credem că această parte a vieţii copiilor este mai puţin importantă decât părţile în care fac ceva „serios” – citesc, scriu sau fac teme, sau ceva ce vrem noi să facă – sau să credem că le putem permite să îşi imagineze lucruri doar după ce au terminat sarcinile importante, ca şi cum le-am da o bomboană după masă. Pentru copii, joaca şi fantezia sunt unele dintre felurile principale de la o masă. Copiii ar trebui să le poată pune în aplicare, nu neapărat în perioadele scurte de timp rămase după realizarea activităţilor „importante”, ci atunci când sunt plini de energie şi entuziasm. Vorbim în prezent despre „timpul valoros” (*quality time*). Copiii au nevoie de la fel de mult

timp valoros pentru joacă şi închipuiri, ca şi pentru matematică sau citit. Trebuie să ştie să se joace, la fel cum trebuie să ştie să citească. Dacă am analiza această chestiune, am descoperi că acei copii care nu ştiu să se joace, să viseze, să îşi imagineze, de obicei nu ştiu nici să citească.

În orice caz, iată câteva relatări despre acest aspect al vieţii copiilor.

Lumi fantastice

O mamă ne scrie despre lumea pe care şi-a creat-o fiul ei:

„Dar în acelaşi timp, noi suntem pregătiţi, în sinea noastră, să aplicăm şcoala acasă. Sunt absolut convinsă că aceasta este calea cea bună. Problema simt copiii mei, în special cel mare (10 ani). După cinci ani de şcoală, începuse să accepte şi chiar să se bucure de locul acela, deoarece îşi crease o lume în interiorul altei lumi, acolo, împreună cu unii dintre prietenii săi. Activităţile şcolare nu reprezintă o problemă; el merge acolo ca să se poată întâlni cu uşurinţă cu 2 – 3 băieţi, pentru a juca baseball sau altceva. De asemenea, lumea lor conţine propria comunitate de «weepuli» – zeci de creaturi blănoase de mărimea unei mingi de ping-pong, de diverse culori, cu picioare mari şi antene micuţe. Timp de un an, au acoperit terasa noastră de 6 x 3, 5 m cu propriul lor oraş (însă au fost forţaţi să îl demonteze, deoarece renovăm casa). Nu am citit *Gnomes*, dar am îndoieli că include un studiu mai aprofundat decât ceea ce au realizat aceşti copii cu weepulii: distribuţia personajelor, ierarhia socială, terenurile de fotbal şi de rugby locurile de lansare pentru nave spaţiale şi navele în sine, discoteca, muzeul, şcoala, teatrul, sistemul de transport, toate – create în miniatură şi în detaliu, cu mare grijă şi îndemânare; faptul că mâncau doar banane şi suc de banane, faptul că mureau dacă intrau în contact cu apa ş.a.m.d. Atunci când J s-a dus într-o misiune de recunoaştere prin zăpadă, weepulul regele Eeker l-a însoţit, pe nişte schiuri confecţionate din beţe de

îngheţată. XAfeepulii îi însoţesc la şcoală şi se ascund în bănci până la pauză, când ies şi transformă şcoala într-un loc al lor, iar băieţii pot face tot ce vor cu, şi prin, ei. Îndură plictiseala şi temele, doar pentru a avea ocazia să se întâlnească cu A şi K şi să se joace cu weepulii”.

Candy Mingins, profesoară, povesteşte despre un joc similar, numit Atlas:

„Familia nu prea avea bani, dar era tipic nemţească, adică destul de chibzuită – prin urmare, copiii nu aveau din belşug jucării de plastic şi tot felul de dispozitive. […] Erau nevoiţi să îşi creeze propriile jocuri, astfel încât C şi fratele lui şi cele două surori (cu toţii, mai mari decât el) au jucat acest joc continuu (inventat, în mare parte, de fratele lui) timp de 8 ani, sau chiar mai mult. Era un joc despre Lume. Fiecare copil avea triburi de oameni creaţi din: capace de la tuburile de pastă de dinţi, lipite pe bile de marmură (Liliputanii); piese din jocul Hi-Q (Microscopienii); foloseau carioci cu săbii din scobitori sau scuturi din folie de aluminiu (Sudaniţii); sticle de ulei de gătit decorate cu hârtie (Criscoenii) etc. Triburile purtau bătălii în grădină, cucereau teritorii, întocmeau hărţi şi registre, susţineau spectacole de artă, scoteau un ziar săptămânal şi aveau propriile limbi şi sisteme monetare.

Era un joc ingenios, pe care copiii l-au creat complet singuri, şi care a rezistat în timp, deoarece integra mereu idei şi interese noi, pe măsură ce copiii creşteau”.

Hoţii şi vardiştii

O mamă ne scrie despre acest joc etern al copilăriei şi propriile ei amintiri legate de el:

„Nu mi-a spus nimeni niciodată să nu mă joc de-a armele. Dar, când eram mică, iar gaşca se juca de-a hoţii şi vardiştii, eu aveam o problemă, pentru că nu ştiam cum să «mor». Mă împuşca un copil, iar eu aş fi vrut să cad la pământ şi să mor, dar, dintr-un motiv sau altul, nu puteam, pur şi simplu stăteam nemişcată, cu o expresie derutată pe chip. Iar dacă eu împuşcam pe cineva, copilul respectiv mă ignora, deoarece ştia că nu îl omorâsem cu adevărat.

După ce am crescut şi am avut şi eu copii, şi m-au învăţat *cum* se joacă de-a hoţii şi vardiştii, mi-am dat seama că fusesem un copil foarte antisocial, crispat, lipsit de spontaneitate, ieşit din PREZENT – iar joaca de-a armele reprezintă modalitatea unui copil de a relaţiona „cu „alţi copii şi a se implica într-un *prezent* care se mişcă rapid şi este extrem de plin de acţiune.

Observaţia mea (după aproximativ 15 ani de urmărit astfel de jocuri) este că doar copiii nonconformişti se pot juca bine de-a hoţii şi vardiştii, iar multe astfel de jocuri se termină atunci când un copil care *chiar are* sentimente de violenţă şi cruzime provoacă un «accident», iar cineva este rănit. De obicei, acel copil vrea să pună capăt jocului, din gelozie – el *nu poate* lua parte la distracţie; nu pentru că ar fi fost exclus de ceilalţi, ci pentru că el nu este capabil să se joace.

Nu cred că astfel de jocuri au ceva de-a face cu armele adevărate, cu violenţa, ostilitatea sau cruzimea; este un joc de conştientizare. Sentimentele – altele decât bucuria – stau în calea conştientizării, şi îţi poţi declanşa sentimentele auzind sunetul unei capse care explodează într-un pistol cu capse, de exemplu.

În joaca de-a armele, cred că lucrurile funcţionează astfel: dacă eu *conştientizez* primul prezenţa ta, te pot împuşca, iar tu trebuie să mori! Dacă mă iei prin surprindere, atunci ŞTIU că tu eşti mai atent decât mine, pentru că *tu* m-ai luat prin surprindere, aşa *că eu* trebuie să mor. Renunţ la conştientizare (căzând), până când un impuls din mine spune că sunt pregătit să mă nasc din nou – MAI viu ca înainte! Uneori, ne prindem exact în acelaşi moment, şi atunci trebuie să ne luptăm – Pac! Pac! Bum! Bum! Te-am nimerit! BA NU, eu te-am nimerit PRIMUL! – până când hotărâm că unul dintre noi l-a învins pe celălalt. Unul dintre noi trebuie să moară şi să renască!

Dacă, în schimb, unul dintre noi SE ENERVEAZĂ – atunci jocul de termină rapid.

Ador jocurile agitate, zgomotoase, de-a hoţii şi

vardiştii!

Eu sunt o fosilă de patruzeci de ani, care nu ar fi în stare să se joace de-a pistoalele nici dacă ar depinde viaţa ei de asta, dar măcar îmi aduc aminte că am învăţat ceva de la nişte copii, acum câţiva ani.

Eu încerc să *povestesc* ceva ce trebuie să fie simţit, ceea ce înseamnă că sunt o fraieră. Aşadar, îţi sugerez să găseşti un copil nonconformist (poate ai unul chiar la tine în casă) şi să vezi ce poţi învăţa de la el.

Cred că cel mai bine este să înveţi să priveşti spiritul – sentimentele exprimate – în ceea ce face copilul tău şi să vezi dincolo de obiectele materiale. La urma urmei, copilul îşi poate exprima sentimentele de cruzime şi ostilitate atunci când mângâie un câine, şi îşi poate exprima bucuria şi încântarea în timp ce trage cu arma de jucărie. Dacă ai un copil vesel, care ÎŞI DOREŞTE o armă, cred că poţi avea încredere în bucuria lui, deoarece Biblia spune că lucrurile din această lume sunt trecătoare, dar cele spirituale sunt eterne, iar eu, personal, consider că toţi copiii se nasc ştiind acest lucru.

Chiar dacă un copil îşi foloseşte arma de jucărie pentru a-şi exprima furia şi ostilitatea, fără a răni pe cineva sau a provoca daune obiectelor, ce este rău în asta? Soţul meu spune că îşi aduce aminte că avea astfel de sentimente când era copil şi se prefăcea că are o armă (deşi eu nu am văzut niciodată astfel de sentimente exprimate, atunci când copiii noştri se jucau cu pistoale). El consideră că a fost un lucru bun că a avut această modalitate de eliberare a tensiunii, deoarece a crescut într-o familie nefericită”.

Theo Giesy mamă a patru copii, din Virginia, ne spune următoarele:

„Darrin şi Danile au văzut pentru prima dată o armă datorită unui prieten, K, atunci când aveau 2, respectiv 4 ani. K avea 4 ani. Unul dintre ei stătea pe o pernă, ceilalţi trăgeau în el, iar el murea foarte dramatic. Apoi, urca altcineva pe pernă, ca să fie împuşcat şi să moară. K murea

cel mai spectaculos şi era cel mai amuzant. Jocul se repeta pe cât puteau de repede să urce, întotdeauna plini de încântare, amuzament şi într-o atmosferă prietenească. Darrin şi-a dorit imediat arme şi a adunat un întreg arsenal. La scurt timp după aceea, ne-am mutat din California în Michigan. Fără K, jocul s-a schimbat complet. Acum, Darrin şi Danile se jucau de-a mama şi de-a tata. Ea stătea acasă şi avea grijă de copii (păpuşile ei şi ale lui), iar el se ducea cu scuterul la pădure, cu pistolul în mână, ca să vâneze un urs pe care să îl aducă acasă şi să îl transforme în cină. (Toate acestea, din imaginaţia lor – nu cunoşteam pe nimeni care să fie vânător.) Darrin avea pe atunci 2 ani şi jumătate. În acelaşi timp, dacă Darrin se enerva foarte tare, nu se gândea niciodată la arme. Expresia lui de violenţă maximă era «Arunc cu un pantof în tine!». Armele făceau parte din lumea distracţiei şi a imaginaţiei, şi nu aveau nimic de-a face cu violenţa reală. «Moartealui K şi Danile şi Darrin nu aveau nimic de-a face cu a răni pe cineva.

M-am gândit deseori la acest lucru în anul următor, când am aflat că prietenul cel mai bun al lui Darrin nu avea voie să aibă arme, şi nu aveau voie să existe arme nici la grădiniţă. Aşa că îşi confecţionau arme din blocuri de construcţie sau Lego. Părinţii care interzic armele nu previn violenţa sau jocul cu armele, iar părinţii care le permit copiilor să aibă arme nu încurajează violenţa”.

Poveşti preparate în casă

Mama unui băiat de doi ani mi-a spus că a inventat o poveste în care el era eroul principal, iar toate celelalte personaje, animalele de la mica lor fermă. Copilului i-a plăcut la nebunie povestea. Mai târziu, mama a aşternut-o pe hârtie şi mi-a trimis o copie, spunându-mi „Poate că ţi se va părea simpatic, dar un copil de cinci ani s-a întrebat – în şoaptă – până la sfârşit: «E adevărat?»”.

Copiii, indiferent dacă simt la ţară sau la oraş, tind să fie interesaţi de poveşti în care joacă şi ei un rol, şi care sunt pline cu lucruri împrumutate din viaţa de zi cu zi.

Părinţii, sau alte persoane care îi cunosc bine pe copii, sunt ideali pentru a inventa astfel de poveşti. Chiar dacă nu sunt foarte complexe, este foarte probabil ca aceste poveşti să li se pară mai interesante decât cele din majoritatea cărţilor pentru copii.

A.S. Neill, de la şcoala Summerhill, inventa poveşti pentru copiii de acolo, în care ei erau personajele principale, care urmăreau sau erau urmărite de spioni, şarlatani sau răufăcători. Şi, după cum probabil ştiţi deja, „*Alice în Ţara Minunilor*” a fost inventată pentru fetiţa adevărată Alice, care a devenit eroina poveştii. Aşadar, încercaţi să inventaţi poveşti pentru copiii dumneavoastră. La fel ca în cazul altor lucruri, veţi deveni din ce în ce mai buni, pe măsură ce exersaţi.

Iată o parte din povestea prietenului meu:

Porcul din pat

Marţea trecută, se-ntâmplă un fapt ciudat; întors de la şcoală, Jack văzu că părinţii lui au plecat, îşi dădu seama îndată că ceva se petrece când căţelul lui drag îl întâmpină cam rece* (Sorbea dintr-o Cola şi vorbea neînduplecat.)

*

„Hei, Jack! Fii atent! Dă-te la o parte, frăţioare, Căci iapa şi mânzul său pleacă la plimbare!” Jack se întoarse către drum când auzi maşina Făcând zgomotul specific, când se aprinde benzina.

*

Doamna iapă băgă în viteză şi o luă la goană, Dar opri o clipă şi vorbi ca o adevărată cucoană: „Scuzele mele, Jack, pentru că te lăsăm în urmă, Dar de atâta timp n-am mai plecat de la fermă!”

*

Jack, mut de uimire, spuse: „Bine, ieşiţi pe afară, Dar promiţi că vă întoarceţi până diseară?”

Ridică din umeri şi se-ndreptă spre bucătărie, Când colo – puişorii de găină – peste o mie! „Stai liniştit, doar ne facem o gustare, Ne-am săturat de porumb, e vechi şi e tare”. Spuseră găinile în timp ce apăsau butoane la mixere

şi cuptoare, să facă plăcintă cu banane.

În fiecare parte a casei, Jack găsea animale – chiar şi la el în pat! Cum să le facă să plece înainte să se întoarcă părinţii lui? Apoi, şi-a dat seama de soluţie:

„Ştiu!” strigă Jack, cu vocea umflată: „În hambar e îngheţată de ciocolată!” Găinile zburară, porcii fugiră din pat, Vaca ieşi din cadă şi caprele din dulap.

În faţa casei, iapa tocmai parca maşina. „Hai, du-te cu ceilalţi, nu te ruşina!”

*

Se repezi la frigider şi scoase două găleţi cu îngheţată. „E destulă pentru toţi! Vă împart îndată!” Le dădu în mod egal animalelor din ogradă, Porcilor din cocină şi vacilor din cireadă.

„Slavă Domnului că ai ştiut să scapi de anarhie”, spuse câinele, întinzând farfuria. „Dar nu îmi dai şi mie?” „Desigur”, spuse Jack. „Dar oare ce va spune mama când o să vadă

Că am mâncat două găleţi de îngheţată deodată?”

Indiferent dacă locuiesc la ţară sau la oraş, majoritatea părinţilor ar putea inventa o astfel de baladă domestică. Nu trebuie neapărat să aibă ritm sau rimă, ca aceasta – copiii care se vor identifica în poveste nu vor avea astfel de pretenţii.

Recviem pentru o ţestoasă

Când sunt lăsaţi în pace, copiii mici tind să inventeze cântece şi melodii. O mamă mi-a povestit despre cântecelul născocit de fiica ei, în vârstă de doi ani şi nouă luni, într-o zi, când se dădea în leagăn şi a văzut ceva dispărând, cu un crănţănit, în gura pisicii lor:

„Da, ne-am dus în oraş […]

În oraş au mers mama şi Mary Jean.

Am văzut câteva ţestoase drăguţe, câteva ţestoase drăguţe.

Da, am văzut. Da, da, am văzut!

Ţestoase drăguţe foc […]

Mişcau şi mişcau.

Dădeau din cap, Dădeau din picioare, şi din coadă dădeau, dădeau… O!

*

Mama mi-a cumpărat

Două ţestoase mici Două ţestoase mici şi Una dintre ţestoase a făcut-o Pe cealaltă ţestoasă

Să nu se mai simtă singură […] O!

Trebuia să o facă

Să nu se mai simtă singură […] O!

A făcut-o să nu se mai simtă singură? NU!

A ieşit afară, afară […]

A căzut pe jos […] O!

Oh, oh, oh, OH!

A ieşit afară

Iar şi iar şi IAR!

Nu-mi vine să cred!

*

Pisica Poco

A înghiţit-o cu totul!”

Se pare că, de fapt, pisica *nu mâncase* ţestoasa, care a fost găsită, mai târziu, sub patul fetiţei.

O artistă foarte tânără

Un tată scrie despre o artistă „precoce”:

„Avem una dintre cele mai fericite poveşti legate de şcoala acasă, încă dinainte ca M să se nască, am hotărât să nu o trimitem la şcoală. Ne-am mutat la ţară, în speranţa că va fi mai uşor acolo. Acum îmi dau seama că, uneori, a fost mai dificil.

Am avut noroc. Profesorul şi consiliul şcolar de la şcoala locală, unde eu lucrez ca om de serviciu, au fost toleranţi şi binevoitori. Profesorul este unul dintre cei buni. M merge la şcoală o zi pe săptămână, când vrea. I se pare că mai mult de atât ar fi insuportabil. O apărare care am crezut că ne-ar fi de folos, dacă am avea probleme pentru că nu o ducem la şcoală, este faptul că ea este

bilingvă şi învaţă în cealaltă limbă, acasă. (Există legi care protejează bilingvismul în şcolile din California.) Mama lui M este japoneză”.

§ Din păcate, legea nu mai protejează educaţia bilingvă din California, şi acest lucru începe să se extindă şi către alte state. Deşi majoritatea părinţilor ar fi de acord că este greşit să folosim aceeaşi metodă pentru a le preda tuturor copiilor, se pare că această opinie nu se aplică şi copiilor străini care învaţă limba engleză. Vorbitul exclusivân engleză şi bilingvismul nu trebuie să se excludă reciproc în sala de clasă. Atât elevii, cât şi profesorii trebuie să aibă opţiuni, atunci când lucrurile nu funcţionează, în loc să se asigure, prin intermediul legislaţiei, că nu poate fi folosită decât o singură metodă. §

„M a început să deseneze la vârsta de şase luni. Tot ce ieşea din mâna ei era tratat ca o operă de artă importantă. La vârsta de un an, deja desena mai bine decât oricine altcineva din jurul ei. Faptul că îşi dădea seama că putea face ceva mai bine decât oricine, chiar mai bine decât giganţii atotştiutori din jurul ei, o determina să se străduiască şi mai tare. Iar acest fapt, în ce priveşte alte domenii, îi acorda încrederea necesară pentru a încerca orice lucru dificil, apoi să continue până când îl putea face bine.

La vârsta de un an, i-am dat un şevalet şi nişte acuarele. De ziua ei, când a împlinit doi ani, i-am făcut cadou vopsele acrilice netoxice, pe care le preferă chiar şi acum. Îi plăcea atât de mult să picteze, încât a început să îşi spună artistă.

Eram curioşi cu privire la alţi copii artişti, aşa că am analizat scena artistică din San Francisco, unde locuiam atunci. Am descoperit, cu uimire, că M este un copil artist care nu pictează artă pentru copii. Operele ei ar arăta nelalocul lor într-o expoziţie de artă pentru copii. Mai ales, pentru că ea foloseşte culori acrilice, din moment ce oamenii presupun că arta pentru copii trebuie să fie realizată cu acuarele pe bază de apă. Din motive evidente,

vopselele acrilice sunt mai uşor de folosit decât guaşele sau tempera, dar costă mai mult. Ştiu oameni care câştigă de 5 – 6 ori mai mult decât salariul meu minim pe economie, şi care îmi spun că nu îşi permit să le cumpere copiilor vopsea acrilică. Ceea ce vor să spună, de fapt, este că ei consideră că nu valorează atât de mult ceea ce realizează copiii lor.

Dacă aş analiza mai îndeaproape acest aspect, încercând să-i înţeleg pe adulţi, aş putea începe să explic ceea ce vreau să spun atunci când afirm că o mare parte din ceea ce cunoaştem drept artă a copiilor este doar o invenţie a adulţilor în toate edificiile pentru arta copiilor cu care am avut contact în San Francisco şi Tokyo, am avut doar experienţe neplăcute. Sunt uimiţi, dar, mai mult decât atât, sunt sceptici. Cred că ei speră să se dovedească a fi un pitic de 40 de ani, ca în cărţile tale. [Nota autorului: Se referă la un episod din *Escape from Childhood*.] În cele din urmă, ne-am convins că aceste instituţii reprezintă duşmanul. Le evităm, le criticăm cărţile absurde despre arta copiilor („Copiii nu sunt pregătiţi, de regulă, să picteze, înaintea vârstei de 5 ani”), ne încruntăm atunci când le vedem zâmbetele binevoitoare pe care au obiceiul să le afişeze în faţa adepţilor. Când spuneau că lucrările lui M sunt foarte „bune pentru vârsta ei”, îi întrebam dacă sunt de părere că desenele erotice ale lui Picasso, realizate în anii din urmă, erau bune pentru vârsta lui.

Este recunoscut faptul că imaginaţia iniţială a copiilor este distrusă în procesul de socializare, iar ca artişti adulţi, trebuie să se străduiască să o redobândească, pentru a crea o viziune originală. Trebuie să existe o modalitate pentru ca oamenii să crească fără a pierde acest lucru, deşi se întâmplă rareori. Cel mai evident lucru pe care îl putem face este să îi ţinem departe de şcoală şi să evităm să îi expunem la falsa artă pentru copii. Un semn a ceea ce urma să se întâmple cu M dacă ar fi fost obligată să se ducă la o şcoală cu program normal este faptul că desenele pe care le face la şcoală sunt rigide

şi neinteresante. Sunt exact aşa cum ar trebui să fie desenele copiilor: drăguţe şi uşor de privit „de sus” De asemenea, îşi scrie de tipar numele pe ele, la fel ca ceilalţi copii. Ea şi-a scris întotdeauna numele de mână şi nu foloseşte altceva decât literele de mână, de când le-a învăţat, la vârsta de 4 ani. Acum are 7 ani.

Conversaţiile lui M despre ceea ce picta erau atât de interesante, încât am hotărât, când avea 4 ani, să scoatem unele dintre desenele ei mai vechi şi să discutăm despre ele. I-a făcut plăcere să îşi vadă din nou comorile. A repetat aceleaşi lucruri pe care le spunea la vremea respectivă, dar mai concis. Le numea poezii. La vârsta de cinci ani, a început să scrie singură poezii şi poveşti. Una dintre poeziile ei de la vârsta de 4 ani, despre o pictură, descria ce îşi imagina că făcea atunci când străbătea planeta împreună cu noi, cu cinci ani înainte să se nască: «Când eram în burtică la mami, era foarte întuneric, aşa că uneori îmi doream să ies de acolo. Mă uitam printr-o uşă secretă, dincolo de burta mamei, prin buricul ei. Vedeam peste tot pe unde merge mami, prin uşa mea secretă. De fiecare dată când mă uitam, era într-un oraş nou. Am văzut toată lumea. Acolo m-am născut.»”.

Împreună cu scrisoarea, tatăl lui M mi-a trimis şi nişte reproduceri ale operelor ei timpurii, cinci picturi făcute între vârsta de douăzeci şi şase de luni şi treizeci şi opt de luni. Erau tipărite în Japonia, probabil de un muzeu, ca parte a unei expoziţii de artă realizată de copii. E doar o bănuială, dar arată ca nişte vederi cu picturi, de tipul celor pe care le cumperi din muzee. Picturile în sine sunt uluitoare. Trei dintre ele te-ar face să te opreşti, înmărmurit, dacă le-ai vedea într-o expoziţie de artă realizată de adulţi. Culorile, formele, desenul, schiţa, ideile care stau la baza picturilor, toate sunt extraordinare.

Consider că M este un copil extrem de talentat. Dar acelaşi lucru l-am simţit şi atunci când am auzit pentru prima oară copii în vârstă de *4 r-6* ani, elevi ai lui Suzuki, din Japonia, interpretând muzică foarte dificilă din Bach,

Vivaldi etc., într-un ritm desăvârşit şi cu o tonalitate perfectă. Poate că şi alţi copii ar putea crea opere la fel de frumoase şi de importante, dacă talentul le-ar fi luat în serios şi li s-ar acorda un scop în ceea ce fac.

CAPITOLUL 8

Învăţarea fără predare

O mare parte din materialul acestui capitol putea fi inclusă în Capitolul 5, „învăţarea – în întreaga lume”. Însă l-am amplasat aici pentru a demonstra ceva diferit. Acolo, vorbeam despre copiii (şi alţii) care învaţă în afara şcolii. Aici, discut despre faptul că ei învaţă fără predare – învaţă făcând, punând întrebări, dându-şi seama de anumite lucruri, iar adeseori, pe parcursul procesului, se opun predării, atunci când adulţii bine-intenţionaţi încearcă să le-o impună cu forţa. O scrisoare de la Judy McCahill, din Anglia, descrie foarte bine acest tip de învăţare:

„Îmi este extrem de greu să le explic oamenilor cum le predau copiilor. Problema apare încă de la conceptul fundamental, pe care majoritatea persoanelor nu-l pot înţelege, şi anume că aceşti copii se învaţă singuri. Îmi este imposibil, atât din punct de vedere al timpului, cât şi datorită atitudinii mele de tipul «trăieşte şi lasă-i şi pe alţii să trăiască», să predau lecţii formale. Recent, m-am gândit să încep să iau eu însămi lecţii sistematice de ştiinţe, astfel încât să le pot preda mai bine elevilor, dar, după trei zile, am eşuat complet, deoarece se pare că aveam întotdeauna ceva mai bun de făcut decât să învăţ. Aşadar, continui cu tehnica mea principală, aceea de a răspunde, pur şi simplu, la întrebări, cât de bine pot, şi să îi ajut pe copii să caute informaţii atunci când au nevoie de ele.

Dar mă interesează cât de repede se «agaţă» copiii de entuziasmul meu *real* şi, fără ca nimeni să facă ceva intenţionat, încep să înveţe. Vara trecută, am vizitat Galeria late (un muzeu de artă important din Londra) cu o fată care tocmai terminase un curs de un an în istoria artei. Entuziasmul ei m-a contaminat şi pe mine. În ziua aceea, am asistat la o conferinţă ilustrată cu planşe şi am

analizat, sceptică, calendarul cu evenimente (gratuite!!!) organizate de late – tot felul de prelegeri, filme, expoziţii speciale şi tururi ghidate.

Nu m-am mai întors la Tate decât o dată de atunci, dar am adus acasă câteva cărţi şi am încercuit, triumfătoare, toate evenimentele la care aş fi participat, dacă aş fi putut. (Săptămâna viitoare, merg la o reprezentaţie a operei «*Julietta*», pusă în scenă de Opera Naţională din Anglia, care este asociată cu un film şi o conferinţă despre Suprarealism, la Galeria Tate.) Luna trecută, nepoata noastră de optsprezece ani a venit să stea la noi, iar ea şi Colleen s-au dus la Tate de trei sau patru ori. Ea [Colleen] a împrumutat o carte despre artă de la bibliotecă (deşi, nu fusese niciodată interesată de artă). Iar băieţii răsfoiesc adesea paginile cărţilor, analizând fotografiile. Avem multe conversaţii pe baza lucrurilor pe care le-au văzut fetele la Tate; Colleen ia notiţe în cadrul conferinţelor, în beneficiul meu. Prin urmare, în viaţa noastră a pătruns ceva nou, şi a fost absolut întâmplător".

Fără sfaturi

După cum probabil că ştiţi deja, în metoda Suzuki de a învăţa cântatul la vioară, cel puţin aşa cum a fost concepută şi exersată la început, părinţii unui bebeluş încep să îi redea acestuia destul de des înregistrări cu fragmente uşoare de melodii interpretate la vioară, pe care va învăţa şi copilul să le cânte, la vârsta de trei ani. Am vorbit adeseori cu Kathy Johnson (în scrisori) despre Suzuki. Recent, ea mi-a scris:

„Mi-ai cerut, în luna decembrie a anului trecut, să îţi spun cum merge adaptarea proprie a metodei Suzuki la fiica mea de doi ani. Atunci, încă nu adusesem acasă vioara de mărime 1/16, dar, ca autoapărare, a trebuit să îi cumpăr una, ca să o împiedic să mai aibă accese de furie atunci când cântam eu şi tatăl meu. Faptul că acum se află în mijlocul unei etape de «Nu» demonstrează de ce nu se organizează clasă de violonişti Suzuki până la vârsta de trei ani.

Dar consider că *poţi* face ceva mai mult, la vârstă fragedă, decât să redai, pur şi simplu, o înregistrare. Fără a face prea mare caz din asta, într-o zi, când a început o criză de nervi în timpul duetului nostru, i-am sugerat, pur şi simplu, să cânte la propria ei vioară – cea mică de acolo, din colţ. S-a uitat la mine ca şi cum mi-ar fi spus «Ah, da, bineînţeles!» Şi, chiar înainte de terminarea duetului, îşi dăduse deja seama cum să deschidă cutia, scosese vioara din ea şi plimbase arcuşul, cu susul în jos, peste corzi, de câteva ori. Era încântată.

În ultimele patru luni, ori de câte ori constatam o greşeală gravă din partea ei, fie eu, fie tatăl meu (care dintre noi era mai aproape) ne aplecam *rapid* şi îi arătam o cale mai bună de a cânta, pe măsură ce ne vedeam de treburile noastre. Desigur că a trebuit să înveţe câteva reguli: să nu îşi târască instrumentul prin casă, mai ales pe suprafeţele fără covor, să nu pună degetele pe corzi (altfel, acestea nu vor mai scoate sunete) etc. Am fost uimiţi de cât de repede a învăţat să îşi respecte instrumentul. Îşi dă până şi arcuşul cu sacâz!

Încă nu a deprins tehnica de a cânta la câte o singură coardă, pe rând, dar are o poziţie foarte bună, şi se distrează de minune perfecţionându-şi sunetele lungi şi pline.

Am fost uimiţi când ne-au vizitat nişte rude din afara oraşului, iar fetiţa noastră cea *timidă* şi-a scos vioara, ca să scârţâie puţin pe corzi, în faţa unei camere pline cu adulţi. Eram cu toţii extrem de mândri – dar nu la fel de mândri ca ea! Cred că lucrul cel mai important pe care l-am învăţat repede eu şi tata a fost să identificăm momentul în care avea nevoie de ajutor, să îl valorificăm rapid şi apoi să o lăsăm să experimenteze singură. Folosim laude, dar nu mai mult decât folosim atunci când ne lăudăm eu şi tata unul pe celălalt. Noi cântăm pentru propria plăcere. Cred că şi ea la fel.

Nu suportă ideea de «lecţie». Dacă ajutorul durează câteva secunde în plus sau are loc pe un ton nepotrivit,

urmează câteva «nu, nu, nu», urmate de punerea la loc a viorii şi înfuriere. La vârsta ei, este o graniţă foarte fragilă între fericire şi lacrimi. Când va vrea ea, dacă va vrea, vom vedea o expertă”.

O mamă scrie despre un alt copil care se opune predării:

„Fiica mea (3 ani) este în bucătărie şi învaţă singură să adune şi să scadă, cu ajutorul calculatorului Micul Profesor – un aparat cu care nu prea sunt de acord – iar de fiecare dată când îi ofer o sugestie, oricât de mică, îşi iese din pepeni, dar dacă o las în pace şi doar o urmăresc, cu coada ochiului, văd că face probleme de tipul 3 + 5 = 8!”

Acum câţiva ani, am participat la o întrunire a educatorilor catolici, unde am ascultat un discurs al unui bătrânel haios, care predase toată viaţa. Un lucru pe care l-a spus ne-a făcut pe toţi să izbucnim în râs, iar de atunci mi-a rămas întipărit în minte: „Este *enervant* să primeşti sfaturi!” Într-adevăr, sunt ofensatoare, iar copiii le interpretează ca pe o exprimare a neîncrederii şi dispreţului (deşi sunt un semn de iubire şi protecţie), chiar dacă noi nu suntem conştienţi că trimitem acest mesaj.

Acum câţiva ani, îi citeam cu voce tare unui copil de trei-patru ani, care încă nu învăţase să citească. Pe măsură ce citeam, mi-a venit ideea minunată să mişc un deget sub cuvinte, pe măsură ce le rosteam, astfel încât să clarific legăturile dintre cuvintele scrise şi cele vorbite. Era o şansă de a introduce, pe nesimţite, un element de predare. Fără să spun nimic despre acest lucru, şi cât se poate de nonşalant, am început să fac acest lucru.

Nu a durat mult ca respectivul copil să îşi dea seama că ceea ce începuse ca o împărtăşire frumoasă, prietenoasă, relaxată, a unei poveşti, se transformase în altceva, că planul ei se transformase, ca prin magie, în planul *meu*. După o vreme, fără să spună nimic, a întins o mână, mi-a prins mâna în a sa şi mi-a îndepărtat-o uşor de pagină, aşezându-mi-o în poală – acolo unde îi era locul. Am renunţat să mai „predau” şi am revenit la a face ceea

ce mi se ceruse să fac, şi anume să citesc povestea.

Un tată scrie:

„Un copil curios nu poate studia amănunţit dinozaurii fără să se întrebe şi să afle cât de mari erau aceştia (măsurători), câţi populau o anumită zonă (aritmetică), unde trăiau (geografie), ce s-a întâmplat cu ei (istorie) etc. Iar după ce s-au epuizat cunoştinţele tatălui despre dinozauri, ceea ce s-a întâmplat destul de repede, a fost necesară multă lectură. Pe scurt, pur şi simplu nu este posibil să aflăm multe despre dinozauri sau orice altceva, fără să învăţăm pe parcurs şi să ne folosim cunoştinţele şi abilităţile ce reprezintă condiţii intelectuale necesare. La urma urmei, le numim «cunoştinţe fundamentale» pentru că *e\e formează* fundaţia, iar dacă ne îngrijorăm că un copil va învăţa ceva fără să înveţe să folosească lucrurile fundamentale, este ca şi cum ne-am îngrijora că ar putea hotărî să construiască o casă, pornind de la acoperiş.

Desigur că este nevoie de multă muncă să ne adaptăm la interesele copiilor. Ei se trezesc curioşi în fiecare zi, dar, din păcate, rareori sunt curioşi cu privire la subiectele pe care suntem noi pregătiţi să le discutăm sau de care am prefera noi să fie interesaţi – atunci îşi arată colţii tentaţia, căreia trebuie să i ne împotrivim. Este o pierdere de timp, care degenerează rapid într-o forţare intelectuală de a devia copilul către subiecte pe care consideraţi *dumneavoastră* că ar trebui să le înveţe. Bineînţeles, dacă acceptaţi interesele copilului, se poate, aşa cum s-a întâmplat recent în familia noastră, să fiţi supuşi unei serii de şase zile de întrebări legate de explorarea spaţiului cosmic. Dar, dacă veţi fi răbdători şi atenţi, veţi vedea că va veni momentul când, descoperind că se leagă de interesele sale principale, copilul va începe, aproape imperceptibil (dar trainic), să adune propulsiile rachetelor, să înmulţească rezervele de combustibil, să distingă elipsele de cercuri etc. Nu vorbiţi atunci când nu are nevoie de dumneavoastră şi fiţi pregătiţi să ajutaţi atunci când vi se cere. Copilul va învăţa.

Poate că motivul pentru care atât de multor adulţi – inclusiv mie, trebuie să recunosc – le este greu să se abţină de la a „ajuta” copiii este acela că ne răneşte orgoliul când vedem cât de bine se descurcă fără noi! Cum poate copilul acesta prostuţ să înveţe atât de multe, fără un om inteligent ca mine, care să îl înveţe? încercăm, de fapt, să ne amestecăm în sentimentul de mândrie al copilului cu privire la realizări şi, foarte des, mai ales în cadrul şcolar, reuşim. Rezultatele sunt catastrofale pentru victime, atât din punct de vedere psihologic, cât şi intelectual”.

Un alt tată scrie:

„Am citit cărţile scrise de dumneavoastră şi, în încercarea de a le aplica la Bob (4 ani), am descoperit că, pentru mine, cea mai bună modalitate de a preda este prin puterea exemplului, iar cea mai bună manieră de a învăţa este făcând. (Bob ne spune mereu «Nu vreau să ştiu asta» atunci când încercăm să îl învăţăm ceva ce el nu vrea să înveţe.) Eu şi Linda suntem impresionaţi de cât de repede deprinde anumite lucruri, dar ceea ce mă impresionează cel mai mult este capacitatea lui de a sta şi a se gândi. Nu mi-am dat seama că şi copiii mici fac acest lucru, până când mi-a arătat Bob. De asemenea, repetă lucrurile încontinuu, până când şi le însuşeşte. Îl punem în pat la ora nouă seara, iar adeseori, la ora unsprezece, încă îl auzim vorbind singur, pe măsură ce revizuieşte lucrurile pe care vrea să le înveţe bine. Aşa a învăţat alfabetul şi să numere până la 129. Acesta este numărul lui preferat şi numără până la el, iarăşi şi iarăşi şi iarăşi. Într-un fel sau altul, a înţeles ideea că un număr reprezintă o anumită cantitate de obiecte, şi sunt uimit de faptul că a învăţat acest nivel de abstractizare atât de repede şi de profund.

Am încercat să îi las pe Bob şi pe David să înveţe ce vor, în ritmul pe care şi-l doresc ei, dar este greu să nu predai. Există o povestioară care îmi place în mod deosebit, pentru că este singura ocazie în care am putut să îl învăţ pe Bob ceva ce nu îl interesa. Atunci când Bob învăţa să numere, m-a întrebat ce urmează după 113. Nu i-

am răspuns la întrebare, ci l-am întrebat ce urmează după 13. Ei bine, s-a înfuriat, pentru că nu asta dorea de la mine.

M-am încăpăţânat şi, în cele din urmă, mi-a spus, foarte indignat «După 13 urmează 14, dar după 113 ce urmează?» Am răspuns imediat: «114». La început a fost dezgustat, pentru că nu i-am răspuns la întrebare din prima, dar apoi a înţeles ce făcusem. A afişat un rânjet imens şi şi-a acoperit faţa. Ne place să ne păcălim unul pe celălalt, iar eu tocmai reuşisem să îl păcălesc pe el”.

Într-o vară, mi-am vizitat o prietenă în vârstă de 8 ani şi pe mama acesteia. Locuiau într-o căsuţă, pe o străduţă lăturalnică, de fapt mai mult o alee. Rareori trec maşinile pe acolo, aşa că se pot juca în siguranţă copiii. Într-o parte a străzii, sunt garduri înalte, din scândură, pe ambele părţi, ceea ce transformă locul într-unul prielnic pentru jocurile cu mingea. Mica mea prietenă şi prietenii ei joacă adeseori propria lor versiune de baseball aici. În loc de bâtă, folosesc un băţ subţire, de 1 metru lungime. Mingea este o minge simplă, cu un diametru de 15 centimetri. Regulile se încadrează perfect în spaţiul disponibil; având în vedere lungimea băţului, nimeni nu poate lovi mingea atât de tare încât să sară peste garduri.

În ziua în care am ajuns, după cină, m-a întrebat dacă vreau să exersăm lovirea mingii de baseball. Am spus „Sigur”, şi ne-am jucat aproximativ patruzeci şi când de minute pe alee. În dimineaţa următoare, după micul dejun, m-a întrebat din nou dacă vreau să exersăm şi am mai stat o oră. O parte din timp, mi-a aruncat mingea foarte încet. M-a uimit să descopăr cât de greu era să mişc mingea aceea moale cu băţul acela subţirel.

Morala poveştii este că am făcut ceva de care mă simţeam mândru, ceva ce nu cred că aş fi putut sau aş fi vrut să fac, acum când ani. În cele aproape două ore de joacă, nu i-am dat nici măcar *un sfat* sau o îndrumare. De multe ori, cuvintele îmi stăteau pe vârful limbii, o dată când a încercat să lovească ţinând băţul cu o singură mână

(s-a descurcat mai bine decât aş fi crezut) şi o dată când a încercat să lovească ţinând băţul cu mâinile încrucişate (a renunţat singură), iar uneori părea neatentă, că nu urmărea mingea etc. Dar întotdeauna îmi reţineam cuvintele, spunându-mi „Nu ţi-a cerut să o înveţi jocul, ci doar să te joci cu ea. Aşa că taci şi joacă". Şi am jucat.

Dar nici nu am lăudat-o. Uneori – destul de des, de fapt – atunci când îi reuşea o lovitură foarte bună, rosteam un cuvânt care exprima surpriza, sau chiar alarmarea, dacă mingea venea direct spre mine. În rest, continuam în linişte, în dogoarea soarelui californian. Îmi amintesc totul cu mare plăcere, iar cel mai mult îmi aduc aminte de liniştea aceea. Sper să pot fi la fel de tăcut şi data viitoare.

O mamă din Ontario descrie ziua minunată în care ea şi o altă *9* mamă şi-au lăsat copiii să conducă jocul:

Toamna trecută, ţineam întâlniri de grup [cu copiii care, în majoritatea zilelor, învăţau acasă] de două ori pe săptămână. Majoritatea erau copii de *2-A* ani, o mare parte dintre ei fete, şi o singură fetiţă de 5 ani şi un băieţel de 6 ani. În total, erau în jur de doisprezece copii. Un grup încântător.

Aceasta este ziua de care îmi aduc aminte cel mai bine din perioada aceea. Am început să pictăm, şi să modelăm cu plastilina, şi să ne jucăm în faţa casei. Apropiindu-se ora prânzului, am hotărât să organizăm un picnic în pădurricea de pini. (Una dintre activităţile noastre preferate atunci când era vreme frumoasă.) Pinii au aproximativ doisprezece ani şi au dimensiunea ideală pentru copii, să se urce în ei şi să creeze lumi imaginare printre aceştia.

În timp ce mâneam, am observat plante micuţe, verzi, crescând printre frunzele tomnatice maronii, roşii şi portocalii. M-am uitat mai îndeaproape la ele şi le-am sugerat copiilor să mă ajute să caut diversele plante care creşteau prin împrejurime. Am găsit ierburile mele preferate de primăvară – măcriș și creson – şi nişte trifoi, dar şi nişte plante pe care nu le cunoşteam. Am ronţăit

plantele şi ne-am declarat mulţumiţi de descoperirile noastre.

În curând, a început un joc minunat de-a „leii care rag în pădure” Eu şi cealaltă mamă am rămas să ne odihnim puţin. Un copil (3 ani) a rămas alături de noi, cercetând plantele. Era o copilă tăcută şi stătea de obicei singură, foarte preocupată de interesele ei, pentru perioade lungi, în timp ce ceilalţi relaţionau şi se jucau şi vorbeau unii cu alţii. Uneori, mă întrebam dacă nu cumva i-ar prinde bine puţin ajutor pentru a-i cunoaşte pe ceilalţi, dacă nu cumva se simţea singură şi speriată în tăcerea ei. Dar, după ce am urmărit-o mai mult timp, mi-am dat seama că ea era fericită pe cont propriu. La şcoală vorbea foarte rar, dar ştiam că poate să vorbească, deoarece o auzisem discutând destul de mult cu sora ei. Aşa că am fost încântată când a început să îmi vorbească despre plante. Am analizat pe îndelete multe plante şi a scos câteva din pământ, ca să se uite la rădăcinile lor. Apoi, s-a uitat la diferitele straturi de frunze moarte – le-a dat la o parte, cu degeţelul ei delicat, pe cele mai noi, uscate şi deschise la culoare, apoi pe cele maronii şi mai moi, apoi pe cele negre, mătuite, iar apoi pământul. Am vorbit pe tot parcursul acestei examinări a magiei plantelor şi pământului.

După ce am terminat, ne-am alăturat celorlalţi, care ne-au condus printre pini, până la marginea mlaştinii – chiparoşi şi nămol negru, apos. Cineva şi-a dat jos încălţămintea şi ciorapii, iar în scurt timp, toată lumea şi-a dat jos încălţămintea şi ciorapii. Copiii s-au bălăcit şi au sărit în băltoace şi au cântat şi s-au distrat de minune. Un copil a căzut şi s-a murdărit pe pantaloni. (M-am gândit: Oare ce or să spună părinţii lui?) Era clar că se distrau prea bine, ca să-i opresc. În curând, toate hainele au fost date jos şi întinse pe muşchii de sub chiparoşi. Iar dansul grozav a continuat. Fetiţa pe care am descris-o mai devreme s-a alăturat celorlalţi şi părea să radieze de fericire. Unul dintre copii s-a ferit de noroi şi de apă. Nu

părea să îl deranjeze că ceilalţi dansau în nămol, dar era evident că pe el nu îl atrăgea genul acesta de distracţie. Explorarea mlaştinii a continuat până când a venit timpul să se usuce, să se îmbrace şi să meargă acasă.

M-am gândit la ziua aceea şi m-am întrebat cum ar fi reacţionat majoritatea părinţilor. Probabil că unii nu le-ar fi permis să se joace dezbrăcări în apă – dar alţii, da. Probabil că unii ar fi considerat că nu au făcut mare lucru în acea zi, din moment ce doar s-au plimbat prin pădure. Dar eu m-am bucurat că cealaltă mamă care se afla de faţă a fost la fel de dispusă ca mine să îi urmăm pe cei mici în aventura lor, şi mi-a plăcut extrem de mult acea zi!”

Descoperiri

„[…] Un copil de trei ani s-a mutat într-o casă nouă şi se joacă la soare, pe terasă. Intră în casă pentru cină şi, când se întoarce, păşeşte într-o lume schimbată şi întunecată. Cu privirea întrebătoare, spune «Umbra cea mare e peste tot.» Un alt copil de trei ani vede un nor plutind prin faţa lunii. Se uită atent, apoi îşi spune «Ca gheaţa, ca gheaţa.»”.

Viziunea acestui copil, citată într-o revistă din Colorado (Boulder), denumită *Outlook*, este întărită de Hanna Kirchner, care scrie, în Polonia, despre munca medicului Janusz Korczak:

„El a subliniat întotdeauna că, învăţând expresiile zilnice din limbajul obscur al adulţilor, copiii încearcă să desluşească misterul vieţii. Cunoştinţele incomplete şi fragmentare ale copiilor despre lume, sudate împreună prin imaginaţie, creează o anumită «conştiinţă magică», care, după cum s-a descoperit în secolul XX, există la copii şi la oamenii primitivi, şi poate fi asociată cu originile poeziei”.

După aceea, ea ne oferă acest citat deosebit din cartea lui Korczak, *Cum să iubeşti un copil* (încă nu a fost tradusă în limba engleză):

[Un copil spune] – Se spune că nu există decât o singură lună, şi totuşi o vedem peste tot.

— Uite, eu o să stau dincolo de gard, şi tu stai în grădină, încuie poarta.

— E lună şi în grădină?

— Da.

— Şi aici.

Fac schimb de locuri şi verifică din nou. Acum, sunt siguri că există două luni”.

Şi totuşi, îşi dau seama, mai devreme sau mai târziu, şi *de unii singuri*, că există o singură lună.

Iar Theo Giesy ne spune această poveste simpatică:

„Când Danile avea 6 sau 7 ani, stătea la mine în pat, gândindu-se la bani şi la cum s-ar putea împărţi un dolar la trei copii. S-a gândit o vreme, şi mi-a spus «Poţi să îl împărţi în monede de zece centi şi să dai fiecăruia câte trei, dar rămâne o monedă, pe care o împărţi în penny şi dai fiecăruia 3, iar 1 penny care rămâne în plus e al meu.» Tot acest raţionament îi aparţine, eu nu am comentat şi nu am oferit sugestii”.

Când am predat pentru prima oară la clasa a cincea, înainte să îi „învăţ” pe copii despre fracţii sau să menţionez măcar acest cuvânt, obişnuiam să le pun întrebări de tipul: „Dacă aţi avea trei acadele şi aţi vrea să le împărţiţi în mod egal la cinci oameni, cum aţi face?” Majoritatea găseau o modalitate sau chiar mai multe de a face acest lucru. Dar, după ce au „învăţat” despre fracţii şi să se gândească la această problemă ca la una în care trebuia să foloseşti fracţiile pentru a afla soluţia, majoritatea nu mai puteau să o rezolve. În loc de realitate şi de propria lor intuiţie în ceea ce priveşte logica şi inventivitatea, acum aveau „reguli”, pe care rareori le reţineau corect sau de care rareori îşi aminteau cum se aplică.

Din moment ce, pentru mulţi oameni, „învăţarea” înseamnă ceea ce se întâmplă în şcoală sau ceea ce ar trebui să se întâmple acolo, eu aş prefera să folosesc alte cuvinte pentru a descrie ceea ce facem noi, oamenii, ca parte naturală a vieţii noastre. Termenul „descoperire”

pare să se potrivească foarte bine. Iată ce spune un cititor despre acest proces continuu:

„Sunt aproape o caricatură a omului care nu poate învăţa ceva, din naştere. Se poate să fie ceva ce am deprins imitându-l pe tatăl meu, deoarece observ că şi el are această trăsătură, chiar şi astăzi, învaţă foarte repede, dar se împotriveşte oricărei tentative de a fi învăţat ceva.

Am început să îmi dau seama cât de mult mi-a influenţat această caracteristică viaţa acum un an, când am încercat să văd cât de mult din copilărie îmi aduc aminte limpede. Probabil că exemplul extrem este când am învăţat să cânt la pian. Mi s-a spus că am început să lovesc clapele pianului familiei la vârsta de patru ani. Într-o zi, tata s-a săturat de zgomotul iscat şi a spus ceva de tipul «Dacă tot cânţi, de ce nu cânţi *ceva anume*?» Ei bine, am renunţat până când au plecat părinţii mei de acasă, şi, când s-au întors, în după-amiaza aceea, eu deja alegeam melodii. În decurs de un an, am ajuns să cânt «Noapte de vis» la ceremoniile bisericeşti prilejuite de Crăciun.

Foarte multe situaţii sunt asemănătoare. Am început să desenez în jurul vârstei de patru ani, ţinând greşit în mână creionul. Oamenii spuneau că nu voi putea niciodată să desenez, aşa. După ce am vândut zeci de tablouri şi desene, încă îl ţin aşa – nu îmi place cealaltă variantă, deoarece nu am mâna la fel de stabilă în modul acela. La vârsta de doisprezece ani, când am vrut să scriu cărţi, tata mi-a dat o maşină de scris veche şi m-a lăsat să mă descurc singur. Am învăţat să dactilografiez cu o viteză destul de bună, cu un singur deget de la mâna dreaptă.

Apoi au urmat lecţiile de înot, care aproape că m-au făcut să urăsc pentru totdeauna înotul. După câţiva ani, când *am vrut* să înot împreună cu prietenii mei, am sărit în apă şi am înotat de parcă o făceam de o viaţă.

Am învăţat mecanică auto odată cu achiziţionarea primei mele maşini, după ce mi se spusese ani de zile că nu am aptitudini pentru mecanică. Am devenit un ajutor de tâmplar priceput în doar două luni, construind o casă şi

jumătate alături de un singur tâmplar. Am surprins pe toată lumea (în afară de părinţii mei, care mă ascultaseră) când am trecut de la o facultate de drept la un masterat în inginerie, îngropând mitul conform căruia tipul de oameni cu înclinaţii artistice şi beletristice nu se descurcă cu numerele.

Cum am trecut de şcoală? Într-un singur mod prin ofensivă. În clasa a cincea, părinţii ne-au oferit nouă, copiilor, *Enciclopedia Cartea de Aur*. Devoram fiecare volum, de îndată ce venea de la supermarket. După scurt timp, ni s-au testat competenţele de citire la şcoală şi au descoperit că citeam la nivelul unui copil cu cinci ani mai mare. Mai mult decât atât, *enciclopedia* mi-a oferit două lucruri inestimabile, care m-au eliberat de o mare parte din activităţile inutile pe care mi le pregăteau şcolile. În primul rând, cu ajutorul acelei enciclopedii, m-am familiarizat cu numeroase aspecte ştiinţifice, cum ar fi istoria, geografia şi arta – astfel încât încă mă foloseam de aceste cunoştinţe la examene, până prin clasa a zecea. În plus, m-a ajutat să înţeleg cum funcţionează lumea, astfel încât să îmi dau seama ce anume nu ştiu încă.

Îmi aduc aminte ce am făcut în clasa a cincea, pentru a avea mai mult timp să studiez avioanele, care mă interesau în mod special în perioada aceea. Profesoara voia să găsim când cuvinte noi pe săptămână, pe care să le definim, ca lecţie de vocabular [Nota autorului: de parcă ar fi învăţat vreodată cineva cuvinte, în felul acesta]. Însă problema era că eu nu găseam cuvinte în acest ritm constant. Aşa că, într-o zi, am scos din dicţionar în jur de două sute de cuvinte şi am făcut tema pentru un an, într-o după-amiază de plictiseală. Apoi, am continuat să învăţ termeni noi şi istoria, pe care îi puteam folosi în cartea pe care tocmai o scriam, despre avioane.

Când am intrat la facultate, mi-am dat seama că va trebui să fac nişte cursuri şi cercetări obligatorii, pentru a putea avea perioade libere în care să mă concentrez asupra unor domenii pe care nimeni din şcoală nici măcar

nu le înţelegea. A funcţionat. De fapt, a funcţionat atât de bine, încât pur şi simplu am fost angajat să lucrez cu persoana pe care mi-au indicat-o cercetările mele anterioare ca fiind cea mai bună din domeniu.

Iar acum descopăr nişte adevăruri ciudate. În cazul oamenilor de elită care formează compania noastră, *ceea ce contează este capacitatea de a te învăţa singur* [sublinierea autorului]. După cum spune angajatorul meu, «Deşi pare că ştim multe, avem succes în ceea ce facem pentru că începem prin a ne recunoaşte neştiinţa, iar apoi ne propunem să o înfrângem.»

Astfel, ajungem la o idee foarte importantă, «nevoia de ştiinţă». Oamenii îmi spun adesea că eu «ştiu» multe despre un subiect sau altul; dar, de cele mai multe ori, deţin doar cunoştinţe medii sau chiar mai puţin. Dar, în orice context, pot identifica ceea ce trebuie să ştiu în continuare, iar încrederea în propriile puteri m-a învăţat să dobândesc imediat cunoştinţele, în modalităţi care nu diferă, în esenţă, de la un caz la altul. Astfel, îmi dau seama că, dacă oamenii ar vedea ştiinţa ca fiind importantă *doar în ceea ce priveşte obiectivele concrete* – cu domeniu de aplicare îngust sau vast – în loc să fie doar un obiectiv cumva discutabil în sine, ar putea înţelege mai bine cum să o dobândească.

Ştiu multe persoane care au avut aceleaşi experienţe ca mine. Existenţa lor mă asigură că se găseşte o piaţă pentru şcolile libere, care nu oferă «profesori», ci *resursele necesare pentru a învăţa pe cont propriu*".

Viaţa scurtă, dar fericită, a unei maşinării de predat

La debutul Şcolii Publice din Santa Fé, un tânăr investitor, care spera să comercializeze una dintre „maşinăriile de predat" care erau la modă în vremea aceea, a împrumutat unul dintre modelele sale acestei şcoli. Era o cutie mare de metal, amplasată pe o masă. Printr-o fereastră din partea frontală a cutiei, se vedea un cartonaş tipărit. Lângă fereastră erau cinci butoane numerotate. Pe cartonaş putea să scrie ceva de genul

acesta: „Mărul este (1) un aparat (2) un animal (3) un fruct (4) un peşte (5) un instrument muzical”. Dacă era apăsat butonul 3, apărea o lumină verde deasupra butoanelor, apoi apărea un cartonaş nou în spatele geamului. Dacă era apăsat oricare dintre celelalte butoane, se aprindea o lumină roşie. La fel ca majoritatea maşinăriilor de predat, era doar o modalitate sofisticată de a oferi teste cu alegere multiplă.

În ziua în care inventatorul a adus cutia la şcoală, copiii, care aveau între cinci şi opt ani, s-au adunat în jurul ei, pentru a vedea cum funcţionează. Inventatorul le-a arătat cum să o folosească, iar o vreme, copiii au apăsat, pe rând, butoanele, răspunzând astfel la întrebările de pe cartonaşe. Această activitate a durat puţin. Apoi, copiii au început să spună: „Deschide cutia! Vrem să vedem ce este în ea!” Cineva a deschis panoul frontal, dezvăluind cartonaşele montate pe un cilindru rotativ lângă fiecare cartonaş erau cinci găurele şi un buşon metalic, care intra în gaura potrivită pentru „răspunsul corect” la întrebarea de pe cartonaş.

Copiii s-au gândit o clipă la asta, iar apoi s-au pus pe treabă – au început *să confecţioneze cartonaşe*. După o vreme, fiecare avea câteva cartonaşe pe care să le introducă în aparat. S-au făcut înţelegeri: „Joc cu cartonaşele tale dacă joci şi tu cu ale mele”. Un copil introducea cartonaşele în aparat, precum şi butoanele pentru răspuns, iar apoi alt copil venea şi dădea testul, apoi făceau schimb de locuri. Toată activitatea a continuat o zi sau puţin mai mult, într-o manieră foarte serioasă.

Apoi, după cum mi-a povestit un prieten care preda la acea şcoală şi a văzut toate acestea, jocul a început să se schimbe. Se auzeau râsete zgomotoase în jurul aparatului. Profesorii s-au dus să vadă ce se întâmplă. Iată ce au văzut. Un copil încărca aparatul, ca şi înainte, iar un alt copil dădea testul. Apărea un cartonaş pe care scria ceva de tipul „Câinele este (1) un tren (2) o maşină (3) un avion (4) un animal (5) un peşte”. Copilul care dădea testul

apăsa butonul 4, „răspunsul corect”, şi *se aprindea lumina roşie*. Copilul care crease cartonaşul şi cei care urmăreau se prăpădeau de râs. Copilul testat apăsa butoanele, unul câte unul, până când îl nimerea pe cel „corect” şi cilindrul trecea la următorul cartonaş. Apoi, aceeaşi poveste. Un alt răspuns corect răsplătit cu lumina roşie, iarăşi râsete. După ce un copil îşi termina toate cartonaşele măsluite, era rândul celuilalt, care făcea exact acelaşi lucru.

Acest joc simpatic a durat o zi sau două. Apoi, după ce copiii au făcut tot ce se putea face cu aparatul, s-au plictisit de el, l-au părăsit şi nu l-au mai băgat niciodată în seamă. După o lună, şcoala l-a rugat pe inventator să îşi ia aparatul înapoi.

Acest incident minor ne spune mai multe despre adevărata natură a copiilor (şi a tuturor oamenilor) decât cincizeci de ani de experimente privind comportamentul pavlovian sau condiţiile de operare skinneriene. Ne putem juca de-a psihologii şi porumbeii o vreme. Dar, cât de curând, toate fiinţele umane vor să fie psihologi; nimeni nu vrea să fie porumbelul. Noi, oamenii, nu suntem, prin natura noastră, precum oile sau porumbeii, supuşi, docili, bucuroşi să activăm aparatul, atâta timp cât se aprinde lumina verde sau suntem recompensaţi cu mâncare. La fel ca aceşti copii, vrem să aflăm cum funcţionează maşinăria, iar apoi să o *manipulăm* noi. Vrem să ştim cum se întâmplă lucrurile, astfel încât să le putem face să se întâmple. Un astfel de tip de creaturi suntem. Orice teorie despre învăţare sau predare care începe prin a presupune că suntem nişte creaturi asemănătoare viermilor sau şobolanilor sau porumbeilor este o prostie şi nu poate duce (aşa cum s-a întâmplat şi cum încă se întâmplă) decât la frustrare şi eşecuri continue.

Învăţarea unei limbi noi

Copiii mici care intră în contact cu oameni care vorbesc mai multe limbi vor învăţa să vorbească toate aceste limbi, de obicei cu uşurinţă. Persoanele mai în vârstă, cărora le este destul de greu, sunt uimite de acest

fenomen. Pentru a-l explica, inventează teorii sofisticate despre copiii care au aptitudini speciale sau al căror creier este oarecum diferit de al adulţilor.

Explicaţia reală este mult mai simplă. Copilul, care la el acasă vorbeşte limba A, dar întâlneşte în afara casei copii care vorbesc limba B, nu îşi propune în niciun caz să „înveţe limba B”. De fapt, nici nu se gândeşte că el „vorbeşte limba A” sau vreo limbă. El doar vorbeşte. Încearcă să înţeleagă ce spun oamenii şi să îi facă să înţeleagă ceea ce vrea să spună, iar cu cât face mai mult acest lucru, cu atât devine mai bun.

Acum, deodată, întâlneşte nişte oameni pe care nu îi înţelege deloc şi care nu îl înţeleg pe el. Ceea ce vrea şi încearcă el să facă este să îi înţeleagă pe aceşti oameni, măcar puţin, *chiar acum*, şi să îi facă şi pe ei să îl înţeleagă, măcar puţin, *chiar acum*. La asta lucrează, şi, din moment ce este isteţ, perseverent, ingenios, nu se lasă descurajat de dificultăţi şi nu îi este teamă că „nu va reuşi” sau se va face de râs, şi, din moment ce primeşte reacţii imediate din care să reiasă dacă înţelege sau este înţeles, devine bun la acest lucru, foarte rapid.

Părinţii lui se gândesc ce minunat este că învaţă limba B atât de repede. Dar el nu încearcă să facă asta. Nu ar înţelege ce înseamnă „să înveţi o limbă” şi nu ar şti cum să îndeplinească o astfel de sarcină, chiar dacă alţii i-ar explica despre ce este vorba. El doar încearcă să comunice cu persoanele pe care le întâlneşte.

După ce tatăl meu a ieşit la pensie, el şi mama au început să îşi petreacă iernile în Mexic. Tata, care fusese un student suficient de priceput încât să reuşească – cu greu – să termine o facultate „bună”, şi-a spus ferm, şi a continuat să îşi spună timp de peste şase ani, că ar trebui „să înveţe spaniola”. Mamei, care nu făcuse facultatea şi fusese o elevă mediocră – fusese dintotdeauna extrem de mioapă şi sarcinile şcolare o plictiseau îngrozitor – nu îi păsa câtuşi de puţin să „înveţe spaniola”. Ceea ce îşi dorea ea, la fel ca în cazul copiilor mici, era să poată vorbi cu

oamenii din jurul ei, care erau foarte diferiţi de cei pe care îi cunoscuse ea vreodată, şi care o interesau foarte mult. A avut dintotdeauna un simţ al observaţiei bine dezvoltat şi o isteţime extraordinară, tipică copiilor mici, iar acum, la fel ca un copil, a început să încerce să discute cu oamenii din jurul ei, să întrebe cum se numesc anumite lucruri, să întrebe *cum* poate întreba despre anumite lucruri. Persoanele cărora li se adresa, încântate, ca majoritatea oamenilor care se bucură să vadă pe cineva străduindu-se să le vorbească limba, îi răspundeau, îi arătau diverse lucruri şi îi spuneau denumirile acestora (aşa cum au procedat şi în cazul meu, atunci când m-am dus în vizită), îi corectau cu blândeţe greşelile de pronunţie sau de utilizare a unui termen, nu ca să vorbească „corect", ci doar ca să se facă înţeleasă mai bine, şi o ajutau oricum puteau. Rezultatul a fost că, foarte curând, a reuşit să vorbească uşor şi fluent cu oamenii din jur, despre nenumărate subiecte.

În acelaşi timp, tata, care credea despre sine că „învaţă spaniola", ceea ce însemna să înveţe să o vorbească corect, ca *apoi* să discute cu cei din jurul său, nu a învăţat mai mult de douăzeci-treizeci de cuvinte în toţi anii cât a stat în Mexic. Din când în când, mama încerca să îl convingă să le spună câteva cuvinte oamenilor pe care îi întâlnea. Nu putea să o facă. Amuţea din cauza fricii, instaurate în şcoală, că ar putea să o facă incorect, că ar putea face o greşeală, că s-ar putea face de râs sau ar putea părea neghiob. S-a ferit de orice contact uman, spunându-şi, în acest timp, că ar trebui să înveţe spaniola, dar este prea bătrân, nu are aptitudinile necesare etc.

Muzica

În numărul din 5 octombrie 1977 al revistei *Manas*, apare un fragment interesant din cartea *Piano*: *Guided Sight Reading*, de Leonard Deutsch:

„Faimoşii ţigani unguri şi slovaci au o tradiţie muzicală veche de câteva secole. Acest popor colorat a dat omenirii numeroşi instrumentişti extraordinari, în special

violonişti. Ei învaţă să cânte aşa cum alţi copii învaţă să meargă – fără metode de predare, lecţii sau exerciţii. Nu folosesc partituri. Tânărului i se dă o vioară şi i *se permite să se alăture unui taraf de ţigani* [sublinierea autorului]. Nu primeşte explicaţii şi nu este corectat. Nu deranjează, deoarece eforturile lui timide abia se aud. El ascultă: încearcă, în acelaşi timp, să cânte ceea ce aude, şi reuşeşte treptat să găsească notele corecte şi să producă o tonalitate bună. În câţiva ani, devine un membru cu drepturi depline al tarafului, care îşi stăpâneşte instrumentul la perfecţie.

Sunt aceşti copii înzestraţi într-un mod anume? Nu, aproape orice copil ar putea face ceea ce fac ei. Taraful se comportă ca un profesor care îi vorbeşte elevului direct în limbajul muzicii. Alăturându-se grupului, novicele este imediat situat în cea mai utilă atmosferă muzicală şi situaţie psihologică: astfel, încă de la început, găseşte abordarea corectă a activităţii muzicale”.

Spre deosebire de această situaţie, o prietenă de-ale mele extrem de inteligentă şi de capabilă, deloc intimidată de majoritatea formelor de învăţare şi o mare iubitoare de muzică, mi-a spus cândva că îşi doreşte să fi ştiut să citească partituri, dar că, de când i se predase muzica la şcoală, această sarcină i s-a părut îngrozitor de misterioasă, înspăimântătoare şi imposibilă. Am întrebat-o dacă îi vine în minte vreo anumită parte care i se pare mai grea decât celelalte. La fel ca majoritatea oamenilor puşi în acea situaţie, cărora li se adresează aceeaşi întrebare, a făcut un gest amplu şi a spus: „Toată. Nu înţeleg *nimic* din punctele acelea negre de pe pagină”. Am întrebat-o dacă i se pare mai dificil ritmul sau intensitatea. După ce s-a gândit puţin, a spus „Intensitatea”. Atunci, am zis (aveam un pian la îndemână): „Dacă vrei, cred că îţi pot arăta, în câteva minute, cum să găseşti orice notă scrisă”. A fost de acord. În jumătate de oră, a început să cânte, încet, de una singură, o bucată dintr-o carte de instrucţiuni pentru începători.

Cinci lucruri m-au ajutat să îi arăt cum să facă asta. (1) A fost ideea ei, lucrul care o interesa pe ea; *ea* dorea să îl facă. (2) Eram dispus să ne oprim oricând, dacă aşa dorea ea. Ştia că, în entuziasmul meu de a o învăţa, nu o voi împinge către deruta, panica şi ruşinea către care îşi îndreaptă adeseori profesorii, nerăbdători sau hotărâţi, elevii. (3) Am acceptat ca legitime şi serioase atât anxietatea ei, cât şi deruta pe care o simţea. Nici măcar în intimitatea minţii mele nu am considerat că temerile sau întrebările ei sunt stupide. (4) Eram pregătit să o las *pe ea* să pună toate întrebările, să aştept răspunsurile ei şi să o las să folosească răspunsurile mele aşa cum dorea. *Nu i-am testat nivelul de înţelegere*. Am lăsat-o pe ea să hotărască dacă înţelege sau nu, ce să facă în această privinţă, ce să întrebe în continuare. (5) Nu aveam de gând să *o folosesc* pentru a-i dovedi sau a-mi dovedi mie sau a dovedi oricui altcuiva ce profesor talentat sunt. Dacă voia să aprofundeze muzica scrisă, foarte bine. Dacă voia să îmi mai ceară ajutorul, La fel de bine – dar ar fi fost şi mai bine dacă, aşa cum bănuiesc, o făcea fără ajutorul meu. Dar dacă, după ce şi-a dovedit sieşi că *poate* să îşi dea seama ce înseamnă semnele acelea, nu vrea să continue cu acest subiect – este la fel de bine.

Într-un articol intitulat Violonist prin excelenţă", din *Music Magazine*, numărul din februarie 1980, un mare violonist vorbeşte despre predarea muzicii:

„Nathan Milstein spune că familia lui din Odessa nu era foarte talentată din punct de vedere muzical. «În cele din urmă, au început să se priceapă la muzică.» a râs el. «Dar nu cred că o familie înzestrată din punct de vedere muzical înseamnă o mare diferenţă.» Mama lui îşi dorea ca el să cânte la vioară, nu pentru că avea ea talent, ci pentru că, după cum a povestit el cândva, «voia să mă liniştească şi s-a gândit că vioara ar putea să facă asta.»

Mai târziu, şi-a învăţat fratele mai mic să cânte la violoncel. «Nu a fost greu. Dacă o persoană este inteligentă şi ştie câte ceva despre muzică, o poate face.

Am reuşit să îl învăţ pentru că şi eu cântam la un instrument din aceeaşi familie: vioara, violoncelul, sunt acelaşi lucru, doar că depărtezi mai mult două degete. Oamenii exagerează totul.»

La fel ca mulţi artişti, Milstein bănuieşte că până şi rolul profesorilor este exagerat. «Profesorii nu ajută foarte mult. Tinerii cred adeseori că, dacă merg la un anumit profesor, acesta îi va învăţa să cânte. Nu! Nimeni nu îţi poate spune cum se face. Se poate ca un profesor să cânte foarte bine într-un anumit mod, dar elevul să nu cânte bine dacă este învăţat în acelaşi mod. De aceea, eu consider că treaba profesorului este îi explice elevului, mai ales dacă acesta este talentat, că profesorul nu poate face mai mult decât să încerce să deschidă mintea elevului, astfel încât acesta să îşi dezvolte propria gândire. Adevărul este că elevii trebuie să facă acest lucru. Ei trebuie să muncească; nu profesorul.»

Gândindu-se la trecut, Milstein recunoaşte că niciunul dintre profesorii lui nu l-a ajutat în mod deosebit în această privinţă. «Dar,» explică el, «am fost dintotdeauna o persoană curioasă şi mi-a plăcut să fac experimente. În mod instinctiv am considerat că, dacă eu nu mă ajut singur, profesorul nu mă va ajuta.»

[…] După părerea lui Milstein, cei mai nepricepuţi profesori sunt cei care nu sunt ei înşişi interpreţi. «Interpreţii le pot oferi elevilor mai mult decât orice profesor de la Institutul Curtis sau Şcoala Juilliard,» a spus el, vehement. «Deoarece nu poţi oferi unui tânăr decât din experienţa ta. Profesorii care nu interpretează, care nu au urmat niciodată o carieră, de unde să ştie? Cunosc profesori faimoşi, din SUA, care distrug tinerele speranţe. Le distrug!» Pe de altă parte, Milstein nu crede că o persoană foarte talentată va fi distrusă dacă nu va avea un profesor […]”.

Autoinstruirea

Un profesor din Vancouver scrie:

„Am văzut ceva interesant săptămâna trecută. Eram

în faţa unei firme mici, denumită Institutul Comunitar de Computere (o afacere prin care se închiriază timp în faţa computerului – cel mic, personal – la preţuri foarte bune: de asemenea, au programe de autoinstruire, pe care le poţi folosi astfel încât computerul să te înveţe să foloseşti un computer). În timp ce stăteam acolo, au venit un bătrânel şi un copil de circa unsprezece ani şi au început să se uite în jur. Copilul era fascinat, iar bărbatul puţin uluit şi dezorientat: «în sfârşit, au sosit… ia te uită…» Dar copilul a început să îi arate bărbatului câteva jocuri, la unul dintre computerele mai simple, iar în câteva minute, ambii erau implicaţi într-un joc acerb de «Star Trek». După joc, băiatul i-a explicat câteva principii rudimentare, despre programare, bătrânului, care era deja foarte interesat de acest domeniu.

La fel de interesat eram şi eu, deoarece iată un exemplu clasic de situaţie de predare/învăţare între doi oameni, fără a ţine cont de vârstă, roluri sau structură formală. M-am simţit foarte bine urmărind acest episod şi m-am întrebat ce fel de lucruri am putea inventa pentru a facilita apariţia acestor situaţii în tot oraşul. Am încercat să le explic asta unora dintre profesorii cu care lucrez, dar m-au ignorat complet. «Asta nu e învăţare adevărată, ci ne împiedică să le predăm competenţe matematice.» Iată un copil de unsprezece ani care a învăţat singur mai multe despre computere decât ştiu eu, doar petrecându-şi timpul în acest loc, înainte de deschiderea oficială (aşa că îl lăsaseră să folosească gratuit computerele) şi citind articole despre programare. Iar ei îmi spun că asta nu e învăţare adevărată!”

O mamă ne spune mai multe despre „învăţarea adevărată”:

„Cel mai bun lucru pe care voiam să vi-l comunic este faptul că E citeşte. Eram obişnuită cu ideea că nu va citi nici la vârsta de 10 – 12 ani – cine ar fi zis? Era fascinat de forma literelor de pe camioneta tatălui său încă de la vârsta de doi ani, distingea forma anumitor litere în

crăpăturile din asfalt, citea cuvinte scurte de pe afişe, inventa jocuri cu sunete de început (ideea lui, nu a mea) şi, în general, i-au plăcut dintotdeauna cuvintele.

Nu ştiu cum a trecut de la acel stadiu la a citi cărţi. Dacă nu voia să îl ajut, nu se aşeza la birou, ca să lucreze la asta, cum avea să treacă de etapa de a citi semnele din centrele comerciale? Cred că în acest stadiu încep oamenii să contribuie, agitaţi, cu metode şi reguli fonetice, iar uneori trebuia să mă abţin de la a face acelaşi lucru. Năravul din fire greu are lecuire. Ştia atât de multe! Dar nu aducea totul laolaltă, nu îl interesa să deschidă o carte, ca să vadă dacă poate citi tot textul. Muream de curiozitate să văd dacă poate, dar îmi tot muşcam limba de fiecare dată când simţeam o «lecţie» pe cale să îmi iasă pe gură.

A început acum trei luni, când a luat o revistă de benzi desenate şi s-a aşezat într-un colţ amenajat al supermarketului, să o răsfoiască. A început să facă asta săptămânal. Uneori o cumpăra şi, după ce i-o citeam noi o dată, se ducea cu ea într-un colţ şi o studia o vreme. A început să le «citească» în pat. Ştiam că se întâmplă ceva, deoarece era extrem de tăcut în acele momente, nu mă întreba niciodată ce cuvânt formează acele litere şi nu comenta niciodată la adresa imaginilor Mi-a fost clar că cititul este o activitate foarte intimă pentru el. După o vreme, a început să aleagă cărţi mai uşoare, pe care să le citească înainte de culcare, şi chiar se oferea să mi le citească mie. Erau puţine cuvinte pe care nu le cunoştea şi nu cred că voi afla vreodată cum le-a învăţat pe celelalte. Dar nu contează. A făcut-o pentru că aşa a vrut. Sper doar să rezist în faţa presiunilor de a acţiona altfel şi să îl las să îşi stabilească propriile priorităţi”.

Unul dintre cititorii noştri ne povesteşte despre modul cum a învăţat fratele său:

„Fratele meu este inginer electronist, de meserie, şi geniu în electronică, prin vocaţie. Când era adolescent, *a învăţat singur* operaţiunile matematice, limbajul etc.

necesare pentru a construi multe lucruri complicate – un osciloscop, un computer etc. Acum câştigă mulţi bani (eu nu!) ca tehnician experimentat (eu nu!), în timp ce continuă să îşi dezvolte propriile idei extrem de creative în domeniul electronicii, în timpul liber, cu propriul său echipament, la el acasă".

Predare vs. Învăţare în yemacular Values and Education", un capitol din cartea sa, *Shadmv Work*, Ivan Illich scrie despre un om pe care l-a vizitat cândva:

„Bărbatul acesta [...] încetase să mai fie părinte şi devenise profesor. În faţa copiilor, cuplul acesta stătea *în loco magiştri*. Copiii au fost nevoiţi să crească fără părinţi, deoarece aceşti doi adulţi, prin fiecare cuvânt pe care îl adresau celor doi fii şi fiicei lor, îi «educau» – luau cina, fiind conştienţi în mod constant că le modelau limbajul propriilor copii, şi mi-au cerut şi mie să fac acelaşi lucru".

Volumele 3, 5 şi 6 din „*The Home and School Institute Newsletter*" vorbesc despre lucrurile pe care le pot face oamenii acasă, împreună cu copiii lor. La prima vedere, multe dintre acestea par logice şi plăcute, tipul de lucruri pe care nenumărate mame iubitoare şi atente le fac de ani de zile. Astfel:

Cititul în dormitor

„*Corp şi îmbrăcăminte* (dezvoltarea vocabularului). Există cuvinte legate de îmbrăcăminte – cămaşă, bluză, ciorap, pantof etc. – şi există cuvinte legate de părţile corpului – picior, braţ, cap, genunchi etc. Dormitorul este un loc foarte bun pentru a învăţa aceste cuvinte; rostiţi cuvintele cu voce tare, pe măsură ce hainele părăsesc anumite părţi ale corpului, tipăriţi cuvintele pe bucăţi mari de hârtie şi etichetaţi hainele din dulapuri şi sertare.

Da, se poate. Depinde de spiritul în care este realizată această activitate. Dacă vă plac bebeluşii şi copiii mici, iar mie îmi plac, este distractiv să le vorbiţi despre lucrurile pe care le vedeţi sau le faceţi împreună. În „*How Children Learn*", eu spun că multe mame (sau alţi adulţi) care îşi pregătesc copiii să iasă afară spun ceva de genul

acesta:

„[…] Acum încheiem pantoful acesta; tragem bine-bine de şireturi; acum să luăm ghetele, ia să vedem, gheata dreaptă pentru piciorul drept, gheata stângă pentru piciorul stâng; bravo, acum urmează geaca, băgăm mâinile pe mâneci, închidem fermoarul, până sus; acum mănuşile, mănuşa stângă în mâna stângă, mănuşa dreaptă în mâna dreaptă; urmează căciula, o punem pe cap, acoperim urechile […]” Acest tip de discurs este prietenos şi amuzant, iar copilul învaţă din el nu doar cuvinte, ci şi fraze şi propoziţii în care acestea se integrează.

Dar mă tem că ideea principală, aceea că discursul *era* prietenos şi amuzant, o modalitate pentru mamă să îşi exprime în cuvinte o parte din dragostea ei faţă de copil şi plăcerea produsă de compania lui, s-a pierdut pe drum. În vocea acestei mame, aşa cum o aud eu în minte, disting nuanţele plăcerii şi entuziasmului, cuvintele se potrivesc acţiunii, poate oftează când trage de un fermoar blocat sau trage de o cizmă, întreaga acţiune fiind subliniată printr-o strângere în braţe afectuoasă sau o bătaie uşoară pe umăr. Nu este acelaşi lucru cu a spune, atunci când îmbrăcăm copilul, „Geacă!

Geacă! Geacă!”, astfel încât el „să înveţe că aceasta este o geacă” Diferenţa se află între discursul produs pentru plăcerea în sine, în care învăţarea este doar o consecinţă posibilă şi incidentală, şi discursul care nu are alt scop în afară de a învăţa.

Din ceea ce am citit în altă parte a revistei *Home and School Institute Newsletter*, se pare că echipa a trecut de partea greşită a acestei linii de demarcaţie. Iată:

*

„*Extragerea subiectelor*. În timpul micului dejun sau al unei cine liniştite, jucaţi acest joc «de vorbire» care îi pregăteşte pe copii sâşi aştearnă gândurile în scris. Extrageţi un subiect, începeţi cu unul simplu, pe care copiii îl cunosc – vara, prietenii, micul dejun, şcoala. Copilul inventează o afirmaţie despre acesta; exemple:

«Vara este cel mai frumos anotimp» sau «Prietenii au aceleaşi pasiuni ca şi noi». Pe măsură ce copiii se dezvoltă, subiectele şi frazele devin, şi ele, mai dezvoltate”.

Îngrozitor! După ce am citit asta, înţeleg şi împărtăşesc oroarea reală pe care a simţit-o Illich la masa prietenilor săi. Cu ani buni înainte să încep să predau, am petrecut o seară cu părinţii unui copil mic, într-o casă în care nimic nu se spunea sau nu se făcea fără să aibă un scop „educativ”. Fiecare cuvânt sau acţiune purta cu sine o mică lecţie. Era o situaţie de coşmar, atmosfera era încărcată de tensiune şi de îngrijorare. Abia aşteptam să plec.

Viaţa este plină de ironii. Am scris *Cum învaţă copiii* în speranţa de a introduce în şcoli modalităţile de învăţare naturale, uşoare şi eficiente, de acasă. Mă tem că, uneori, nu am reuşit decât să aduc acasă modalităţile de învăţare tensionate, stângace, dureroase şi ineficiente de la şcoală. Pe părinţi îi sfătuiesc ca, mai presus de orice, să nu îşi lase propria casă să devină o copie groaznică, în miniatură, a şcolii. Fără planuri de lecţie! Fără chestionare! Fără teste! Fără carnete de note! Ar fi mai bine chiar şi să vă lăsaţi copilul singur; măcar ar găsi nişte lucruri pe care le poate face pe cont propriu. Trăiţi împreună, cât de bine puteţi; bucuraţi-vă de viaţă împreună, cât de mult puteţi. Puneţi întrebări pentru a afla ceva despre lume, nu pentru a afla dacă cineva ştie sau nu un anumit lucru.

Preţul trucurilor de învăţare

Gregory Bateson, unul dintre cei mai eruditi şi mai creativi intelectuali din epoca noastră, care a studiat şi a scris mult, în timpul vieţii, despre antropologie, psihologie şi alte domenii, a rezumat o mare parte din munca şi gândirea sa în cartea *Steps to an Ecology of Mind*. Într-un capitol, el discută despre dificultăţile pe care le presupune comunicarea cu delfinii şi alte animale, şi spune:

„[…] [Există] probleme speciale în modul de a testa ceea ce se numeşte «psihologia» (ex.: inteligenţa, inventivitatea, discriminarea etc.) animalelor individuale.

Un experiment simplu […] implică o serie de paşi: (1) delfinul poate, sau nu, să perceapă o diferenţă între obiectele de stimul, X şi Y; (2) delfinul poate, sau nu, să perceapă că această diferenţă este un indicator al comportamentului; (3) delfinul poate, sau nu, să perceapă că respectivul comportament are un efect pozitiv sau negativ asupra consolidării, adică faptul că «a se descurca bine» este urmat, în mod condiţionat, de o recompensă în peşte; (4) delfinul poate, sau nu, să aleagă să «se descurce bine», chiar dacă ştie care este varianta corectă. Succesul primilor trei paşi îi oferă delfinului încă un prag de alegere. […]

Deoarece dorim să susţinem, din observaţiile privind succesul în paşii ulteriori, concluzii despre paşii elementari, devine esenţial să ştim dacă organismul cu care avem de-a face este capabil de pasul 4. Dacă este capabil, atunci toate argumentele privind paşii 1 – 3 vor fi invalide, în afara cazului în care sunt incluse metode adecvate de control al pasului 4 în abordarea experimentală. În mod curios, deşi oamenii sunt perfect capabili de pasul 4, psihologii care lucrează cu subiecţi umani au reuşit să studieze paşii 1 – 3 fără a avea grijă să excludă confuziile atrase de acest fapt”.

Cu alte cuvinte, ca regulă generală, atunci când psihologii cer unui subiect uman să îndeplinească o anumită sarcină, iar subiectul nu o îndeplineşte, ei tind să presupună că este din cauză că nu o poate face. Astfel, este uşor pentru subiecţi, mai ales dacă sunt persoane de la care psihologii se aşteaptă la puţin, să îi păcălească pe cei care îi testează. În *Dibs în Search of Self*, Virginia Axline povesteşte despre un băiat foarte isteţ, de şase ani, care i-a determinat pe mulţi experţi în domeniu să creadă, în mod eronat, că este autist, analfabet şi aproape incapabil să vorbească. În *The Naked Children*, Daniel Fader povesteşte despre nişte elevi de culoare dintr-un liceu din Washington, D.C., care, prin comportamentul şi rezultatele lor şcolare, şi-au convins profesorii să creadă,

în mod greşit, că nu prea ştiu să citească, nu ştiu să vorbească engleza standard, de fapt nu prea ştiu să vorbească deloc engleza.

Bateson continuă prin a spune:

„Să ne gândim o clipă la arta unui dresor de animale. Din conversaţiile pe care le-am purtat cu aceşti oameni extrem de iscusiţi – dresori de delfini şi de câini utilitari – mi-am format impresia că prima cerinţă pentru un dresor este să împiedice animalul să îşi exercite dreptul de a alege, la nivelul pasului 4. Trebuie să îi reamintească în mod constant animalului că, atunci când află ce trebuie să facă într-un anumit context, acela este singurul lucru pe care *poate* să îl facă, şi să nu devieze de la acest comportament. Cu alte cuvinte, este o condiţie esenţială a succesului, la circ, ca animalul să renunţe la folosirea anumitor niveluri ridicate de inteligenţă”.

Unchiul meu prin alianţă, Grove Cullum, ofiţer în Cavaleria americană, iubitor de cai şi expert în acest domeniu, şi-a spus părerea mai direct. Într-o zi, în timpul unei conversaţii, mi-am exprimat aprecierea faţă de inteligenţa cailor., Vai, Doamne”, a râs el, „dar caii nu sunt deloc inteligenţi. Dacă ar fi, nu ne-ar lăsa să îi călărim”.

Prin anul 1959, atunci când predam elevilor de clasa a cincea, într-o şcoală particulară exclusivistă, care nu accepta copii cu IQ mai mic de 120, decât cu rare excepţii, am scris „Şcoala este un loc unde copiii învaţă să fie proşti”. Vedeam că aşa stau lucrurile, dar nu înţelegeam de ce. Ce anume din această şcoală puternică, centrată în jurul copilului, „creativă”, îi făcea pe copii să fie proşti? Am ajuns să cred, aşa cum am scris în *How Children Fail*, că este vorba de frică, plictiseală, confuzia creată de faptul că trebuie să manipuleze constant cuvinte şi simboluri fără sens. Acum înţeleg că aceasta era cauza, dar, mai mult decât atât, şi faptul că *alţii preluaseră controlul asupra minţii lor*. Faptul că erau învăţaţi, în sensul că erau dresaţi ca animalele de la circ, să facă trucuri la comandă, îi prostise (cel puţin, la şcoală).

Bazându-se pe o experienţă vastă, Bateson spune că acest lucru este adevărat în cazul tuturor fiinţelor, şi sunt de acord cu el. Elefantul din junglă este mai inteligent decât elefantul care dansează la circ. Elefantul de mare sălbatic este mai inteligent decât elefantul de mare care cântă la un instrument. Şobolanul care mănâncă din gunoaie, la periferia oraşului, este mai inteligent decât şobolanul care merge prin labirinturi în laboratorul de psihologie. Bebeluşul care merge de-a buşilea, atingând, manipulând, gustând tot ceea ce are la îndemână – este mai inteligent decât bebeluşul care învaţă să îşi atingă nasul atunci când mama îi arată un cartonaş pe care scrie NAS, deoarece asta vrea mama lui de la el.

Cea mai importantă întrebare pe care şi-o poate adresa orice fiinţă care gândeşte este „Amentat să mă gândesc la asta?” Atunci când îi refuzăm dreptul de a hotărî pentru sine, atunci când încercăm să controlăm ceea ce face şi lucrurile la care se gândeşte, o determinăm să fie mai puţin atentă, mai puţin ingenioasă, într-un cuvânt, mai puţin inteligentă, iar într-un cuvânt mai neplăcut, mai proastă.

Cred că este momentul să răspund la o întrebare pe care mi-au adresat-o mulţi: ce cred despre cărţile pentru educarea bebeluşilor – învaţă-ţi bebeluşul să facă asta, învaţă-ţi bebeluşul să facă cealaltă, transformă-ţi bebeluşul într-un geniu. Eu sunt împotriva lor. Trucurile pe care ar trebui să le înveţe copiii de la părinţi nu simt necesare, nu sunt utile şi, dacă sunt continuate mult timp, pot deveni extrem de dăunătoare. Problema în a-i învăţa pe copii trucuri, chiar şi trucul de a citi, este următoarea: cu cât facem asta mai mult, cu atât mai mult copiii vor considera că învăţarea înseamnă şi nu poate însemna decât *să înveţe trucuri de la alţii*, şi cu atât mai puţin vor vrea sau vor putea să înţeleagă lumea din jurul lor, în felul lor şi pentru motivele lor.

Nu mă îndoiesc nicio secundă că experţii în a-i învăţa trucuri pe bebeluşi pot, într-adevăr, să îi înveţe o mare

diversitate de trucuri, cât timp sunt încă mici. Dar asta nu are nimic de-a face cu adevărata învăţare sau cu capacitatea de a învăţa. După cum am scris în *„How Children Fail”*, inteligenţa nu este măsura a cât ştim să facem, ci acum ne comportăm atunci când nu ştim ce să facem. Are de-a face cu capacitatea noastră de a elabora întrebări importante, iar apoi de a găsi modalităţi de a afla răspunsuri utile. Această abilitate nu este un truc ce poate fi deprins, şi nici nu trebuie să fie. Ne naştem cu ea, iar dacă celelalte nevoi animalice profunde ale noastre sunt satisfăcute în mod adecvat şi avem acces rezonabil la lumea din jurul nostru, o vom aplica asupra acelei lumi.

CAPITOLUL 9

Dificultăţi de învăţare J >

Dizabilităţi vs. dificultăţi

Am inclus acest capitol scurt, care ar putea într-o bună zi să facă parte dintr-o operă mai amplă pe acest subiect, din mai multe motive. În primul rând, părinţii care practică şcoala acasă pot descoperi, din când în când, că unii copii scriu literele sau cuvintele invers sau nu reuşesc să distingă stânga de dreapta. Aceşti părinţi nu ar trebui să se alarmeze sau să presupună că e ceva grav şi în neregulă la copilul lor, sau că trebuie să lase întreaga chestiune în mâinile specialiştilor „experţi”. În al doilea rând, părinţilor care şi-au trimis deja copiii la şcoală li se poate spune că fiii sau fiicele lor au astfel de probleme. Din nou, aceşti părinţi nu trebuie să intre în panică şi ar trebui să fie sceptici la adresa tuturor lucrurilor pe care le spun şcolile şi specialiştii despre copiii lor, despre starea şi nevoile acestora. Mai presus de orice, ar trebui să înţeleagă că, probabil, şcoala însăşi şi tensiunile şi anxietăţile sale provoacă aceste dificultăţi, iar cel mai bun tratament pentru ele ar fi să retragă copilul de la şcoală. În al treilea rând, părinţii nu ar trebui să creadă afirmaţia generală a şcolilor conform cărora doar ele sunt suficient de competente pentru a le preda copiilor, deoarece doar ele pot stabili care copii au dizabilităţi de învăţare şi ce se

poate face în privinţa acestora.

De obicei, pun o singură întrebare personalului şcolar şi celor care îmi vorbesc despre „dizabilităţi de învăţare”:

„Cum puteţi face diferenţa dintre *dificultăţile* de învăţare (pe care le experimentăm cu toţii, de fiecare dată când vrem să învăţăm ceva) şi o *dizabilitate*? Adică, în ce fel poate determina, pe ce bază decide – cineva (şi cine este acel cineva?) – dacă motivul pentru o anumită dificultate de învăţare se află în sistemul nervos al celui care învaţă sau în lucrurile din afara sa – situaţia de *9 9*

Învăţare, explicaţiile profesorului, profesorul însuşi sau materialul în sine? Iar dacă stabiliţi că motivul dificultăţii ţine de persoana care învaţă, cine decide, şi pe ce bază, dacă acel motiv dedus este vindecabil, pe scurt, dacă se poate face ceva în această privinţă, şi dacă da, ce anume?”

Dacă cititorii ar adresa aceste întrebări şcolii, sunt foarte curios ce răspunsuri ar obţine. Eu nu am primit niciodată răspunsuri coerente la aceste întrebări. Ceea ce obţin, în schimb, sunt insistente înverşunate că tulburările de învăţare simt „reale”, adică încorporate în sistemul nervos al copiilor Iată câteva dintre motivele pentru care eu le contest şi unele dintre posibilele cauze, precum şi ceea ce am putea face, în mod rezonabil, în privinţa lor.

Nimeni nu vede invers

Acum câţiva ani, o revistă naţională a publicat un anunţ de o pagină pentru o organizaţie care se ocupa de aşa-zisele „tulburări de învăţare”. Deasupra anunţului, cu litere mari, erau scrise cuvintele VEZI CUM CITEŞTE JOHNNY Apoi, era poza unei cărţi pentru copii, tipărită foarte mare, astfel încât oamenii care vedeau anunţul să poată citi cartea. Era povestea *Cei trei purceluşi*. Dar multe dintre literele din poveste erau mutate şi întoarse, în moduri bizare. Unele erau cu susul în jos sau scrise invers. Uneori, două litere adiacente dintr-un cuvânt erau puse în ordine inversă. Câteodată, un cuvânt întreg era scris de la

coadă la cap. Apoi, sub poză, din nou cu litere mari, erau cuvintele GÂNDEŞTE-TE CUM SE SIMTE JOHNNY. Apoi, urma un text despre toţi copiii care sufereau de „tulburări de învăţare” şi toate lucrurile pe care le făcea organizaţia pentru a-i vindeca sau a-i ajuta.

Mesajul era simplu. Ni se cerea să credem că, atunci când se uitau la o carte, un număr mare de copii din SUA vedeau ceva de tipul textului din anunţ şi, prin urmare, nu îl puteau citi. De asemenea, că această organizaţie putea şi avea să facă ceva în această privinţă – însă nu era clar ce anume – dacă aveam suficientă încredere în ea.

M-am uitat din nou la cartea pentru copii din poză. Mi-am dat seama că o puteam citi fără prea mari probleme. Desigur, eu aveam două avantaje faţă de acest „Johnny” imaginar: ştiam deja să citesc şi ştiam deja povestea. Am citit-o mai încet decât în mod normal; uneori, trebuia să descifrez un cuvânt, literă cu literă. Dar nu era greu de făcut.

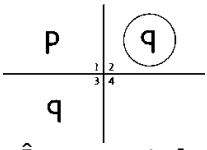
Nu era prima dată când auzeam teoria conform căreia anumiţi copii au probleme de învăţare deoarece există ceva sub pielea sau craniul lor, un fel de Demonul lui Maxwell (termen împrumutat din fizică) al sistemului nervos, care întoarce uneori literele cu susul în jos sau le schimbă ordinea. Nu am crezut niciodată în teoria aceasta. Nu a reuşit să treacă primele două teste ale oricărei teorii ştiinţifice: (1) să fie plauzibilă, în aparenţă; (2) să fie cea mai evidentă sau probabilă explicaţie a faptelor date. Această teorie părea, şi încă pare, complet neplauzibilă, din multe motive, pe care nu doresc să le dezvolt aici. Şi există explicaţii mult mai simple şi mai probabile pentru aceste lucruri.

Faptele pe care dorea să le explice teoria sunt următoarele: anumiţi copii, de obicei cei care abia învaţă să scrie şi să citească, scriu anumite litere invers sau inversează ordinea a două sau mai multe litere dintr-un cuvânt, ori scriu cuvinte întregi de la coadă la cap – dar este important să ţineţi minte că majoritatea copiilor care

scriu cuvintele de la coadă la cap nu inversează, în acelaşi timp, fiecare literă individuală.

Am fost ocupat cu alte lucruri şi nu am avut timp să mă gândesc cum să dovedesc faptul că această teorie este greşită. Dar, o vreme, am predat în imediata apropiere a unei şcoli considerate printre cele mai bune pentru copiii cu „dizabilităţi de învăţare” (de aici înainte, DI) din New England. Am început să observ că, în acel „spital de învăţare”, nimeni nu era, de fapt, vindecat. Copiii intrau în şcoală fără a şti să citească şi ieşeau după câţiva ani tot fără să ştie să citească. Nimeni nu părea deranjat de acest lucru. Se pare că această şcoală era considerată” cea mai bună” pentru că avea cele mai pertinente răspunsuri la întrebarea „Odată ce aţi stabilit că anumiţi copii nu pot învăţa să citească, ce faceţi cu ei toată ziua, într-un loc care se autointitulează şcoală?” Mai târziu, când lucram cu normă întreagă ţinând conferinţe de grup despre schimbarea educaţională, am avut contacte cu alţi susţinători şi experţi în DI. Cu cât îi vedeam şi îi auzeam mai mult, cu atât credeam mai puţin în ei. Dar încă eram prea ocupat pentru a petrece mult timp contestându-i sau gândindu-mă la ei.

Apoi, într-o dimineaţă, în Boston, pe când mergeam prin Grădina Publică spre biroul meu, subconştientul meu mi-a adresat o întrebare. La început, a spus „Susţinătorii DI spun că aceşti copii desenează literele, de exemplu litera I? invers, deoarece atunci când se uită la litera 5 ei o *văd* invers”. Haideţi să reprezentăm acest lucru într-o diagramă.



„În spaţiul nr. 1 avem P corect, pe care copilul trebuie să îl copieze. În spaţiul nr. 3 avem P invers, pe care îl desenează el (ni se spune) pentru că aşa îl vede. În regulă; în spaţiul nr. 2 vom pune ceea ce se presupune că vede copilul atunci când se uită la P-ul corect din spaţiul

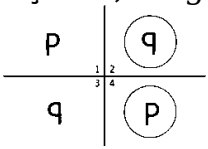
nr. 1”. (Linia ondulată reprezintă percepţia.)

Apoi, a urmat întrebarea pentru premiul cel mare.

„Acum, ce vede copilul atunci când se uită la P-ul invers din spaţiul nr. 3, litera pe care a desenat-o el?”

M-am oprit, stupefiat. Cred că am spus cu voce tare „Ei, să fiu al naibii!” Pentru că, evident, dacă mintea lui inversează toate formele la care se uită, atunci când vede litera P invers din spaţiul nr. 3, copilul *va vedea un P corectl*

Aşadar, diagrama noastră va ajunge să arate astfel:



Dacă acest copil imaginar ar face ceea ce susţin experţii în DI, s-ar uita la P nr. 1, ar vedea P nr. 2, ar desena P nr. 3 şi, *uitându-se la acesta*, *ar vedea P nr. 4*. Ceea ce a desenat nu arată *pentru el* precum ceea ce încerca să copieze. S-ar gândi „Am greşit”, şi ar desena P invers. Cel puţin, ar face asta, dacă, aşa cum susţin experţii în DI, desenul ar reprezenta o copie exactă a ceea ce percepe el. Chiar dacă mintea lui ar inversa fiecare formă pe care ar vedea-o, *un P invers tot ar arăta invers pentru cât* Mai precis, dacă ne uităm la formele desenate de oameni, nu putem să ne dăm seama dacă ei le percep invers sau nu, *din moment ce ar desena aceeaşi formă*, *în orice cazi*

Aşadar, teoria „dizabilităţii perceptive”, conform căreia „desenează invers pentru că vede invers” se dovedeşte a fi falsă. Nu explică lucrul pentru care a fost inventată să-l explice. Şi nici nu explică altceva – acest fapt, desenarea inversă a literelor, reprezintă singura dovadă care o susţine. Dar, atunci, de ce persistă această teorie evident falsă? Deoarece, din multe motive, este convenabilă pentru multe persoane – părinţi, profesori, şcoli, experţi în DI şi uriaşa industrie dezvoltată în jurul lor – uneori, chiar şi pentru copii. Poate că teoria nu ajută pe nimeni să citească, dar îi ţine ocupaţi pe mulţi oameni, îi

îmbogăţeşte pe alţii şi face pe aproape toată lumea să se simtă mai bine. Teoriile care fac asta sunt greu de eliminat.

Şi atunci, de ce desenează copilul litera P invers? Dacă nu reproduce forma pe care o percepe, aşa cum am demonstrat, atunci ce face?

Răspunsul este destul de simplu pentru cei care au urmărit un copil mic încercând să facă litere pentru prima dată. Încet, ezitant şi stângaci, încearcă să transforme ceea ce vede într-un „program”, un set de instrucţiuni pentru mâna care ţine creionul, iar apoi încearcă să facă mâna să respecte instrucţiunile. Asta facem cu toţii atunci când încercăm să desenăm ceva. Nu suntem maşinării copiatoare ambulante. Atunci când încercăm să desenăm un scaun, nu îl „copiem”. Ne uităm la el o vreme, iar apoi îi „spunem” mâinii să deseneze, de exemplu, o linie verticală de o anumită înălţime. Apoi ne uităm din nou la scaun, apoi din nou la foaie, şi îi „spunem” mâinii să meargă la jumătatea liniei verticale şi, din acel punct, să tragă o linie de o anumită lungime într-o anumită direcţie. Apoi, ne uităm din nou la scaun pentru a descoperi noi instrucţiuni. Dacă suntem buni la a transforma ceea ce vedem în instrucţiuni pentru mână, la fel ca în cazul artiştilor cu pregătire, vom produce o imagine care seamănă cu scaunul. Dacă nu suntem buni la asta, ca în cazul majorităţii dintre noi, nu vom reuşi.

În acelaşi mod, copilul se uită la E Vede că are o linie care se duce în sus şi în jos. Se uită la hârtie şi îi spune mâinii: „Desenează o linie care se duce în sus şi în jos”, apoi o desenează. Se uită iarăşi la E apoi îi spune mâinii să meargă în partea de sus a acelei linii şi să tragă o linie într-o parte. După aceea, se uită din nou la F şi vede că această linie se curbează în jos şi vine înapoi spre linia iniţială, după o vreme, întâlnindu-se şi unindu-se cu ea. Îi spune mâinii sale să facă acest lucru. Dacă urmăriţi un copil mic făcând acest lucru, veţi vedea că trebuie să încerce de două, trei ori până când reuşește să facă o

curbă folosindu-şi creionul. Uneori, curba îşi inversează direcţia la mijloc, şi trebuie să o repare. În cele din urmă, reuşeşte să aducă linia curbată înapoi la linia dreaptă.

În acest moment, majoritatea copiilor vor compara cei doi E cel la care s-au uitat şi cel pe care l-au făcut. Dacă au desenat litera invers, mulţi dintre ei vor vedea imediat că este invers, că nu arată chiar la fel, că este îndreptată în direcţia greşită – însă se poate să exprime acest lucru doar în mintea lor. Alţi copii pot fi doar vag conştienţi de faptul că formele nu sunt îndreptate în aceeaşi direcţie, dar vor vedea această diferenţă drept *una care nu contează*, la fel cum, pentru o bancă, diferenţele dintre o semnătură de-ale mele şi o altă semnătură de-ale mele nu contează.

Dacă ei consideră că această diferenţă nu produce nicio schimbare, în esenţă, sunt perfect raţionali. La urma urmei, se uită la imagini cu obiecte, oameni, animale etc., de ceva timp. Ştiu că imaginea unui câine este imaginea unui câine, indiferent dacă respectivul câine este cu faţa spre dreapta sau spre stânga. De asemenea, înţeleg, tacit, că imaginea de pe pagină, cu un câine, o pisică, o bicicletă, o lingură etc., reprezintă un obiect care poate fi mutat, întors, privit din diverse unghiuri. De aceea, este perfect raţional ca un copil să creadă că imaginea unui P de pe pagină reprezintă un obiect în formă de B cu o existenţă proprie, care poate fi ridicat, întors, pus cu susul în jos etc. Poate că nu toţi copiii consideră aşa. Dar dacă celor care cred asta li se spune că un P „invers” desenat de ei este „greşit”, sau că nu este deloc un B vor fi derutaţi şi temători. Dacă poţi desena un cal, un câine, o pisică sau o maşină cu faţa încotro vrei, de ce nu ai putea desena un P sau un B sau un E aşa cum vrei? De ce este „corect” să desenezi un câine cu faţa către stânga, dar este „greşit” să desenezi un P cu bucla către stânga?

Ar trebui să avem mare grijă să nu folosim *niciodată* cuvintele „corect” şi „greşit” în aceste situaţii de inversare. Dacă îi cerem unui copil să deseneze un B iar el

desenează un T, am putea spune „Nu, acela nu este B este T”. Dar dacă îi cerem să deseneze un B iar el desenează unul cu bucla spre stânga, am putea spune „Da, este un B dar atunci când desenăm un B îl desenăm întotdeauna cu bucla în partea aceasta. Nu este ca un câine sau o pisică, pe care le putem desena cu faţa în oricare parte”. Bineînţeles că nu trebuie să le ţinem acest discurs copiilor care nu desenează niciodată literele invers. Sunt şanse mari ca acei copii care încep prin a desena anumite litere invers să observe, în cele din urmă, diferenţele dintre P-urile lor şi P-urile noastre şi să le corecteze, chiar dacă noi nu ne concentrăm asupra acestui lucru, la fel ca şi în cazul greşelilor de vorbire. Dar dacă suntem preocupaţi şi considerăm că trebuie să spunem ceva despre P-urile scrise invers, ar trebui să spunem ceva asemănător cu exemplul dat de mine mai sus.

Dar eu presupun că majoritatea copiilor care inversează adesea literele nu *compară*, de fapt, formele. La fel ca mulţi dintre copiii pe care îi cunosc şi cărora le-am predat, sunt anxioşi, dependenţi de reguli şi într-o continuă căutare panicată a lucrurilor pe care şi le doresc adulţii de la ei. Ei transformă P-ul la care se uită într-un set de instrucţiuni, memorează instrucţiunile, iar apoi compară P-ul desenat de ei cu instrucţiunile. „L-am făcut bine? Da, uite linia care se duce în sus şi în jos, şi iată şi linia care începe de sus şi se duce spre lateral, şi uite că se curbează şi vine înapoi la linia dreaptă. Am respectat regulile şi am făcut-o corect, aşa că litera trebuie *să fie* corectă”.

Sau poate că încearcă să compare formele, dar sunt prea preocupaţi încât să le poată vedea clar. Sau, ca în cazul oamenilor cu anxietate, după ce îşi mută privirea de la P-ul original la P-ul desenat de ei, au uitat P-ul original, sau nu au încredere în amintirea lor despre el. Acest sentiment, care te face, deodată, să nu mai ai încredere în propria memorie, este destul de des întâlnit, şi mai ales atunci când persoana suferă de anxietate. Din când în

când, descopăr că mă uit la un număr de telefon de două sau trei ori la rând, deoarece, de fiecare dată când încep să formez numărul, intru în panică, la gândul: „Oare l-am ţinut minte corect?” De obicei, reuşesc să ies din ciclul acesta absurd spunându-mi „Indiferent că e corect sau greşit, formează şi gata”. De obicei, se dovedeşte a fi corect. Dar înţeleg faptul că o persoană care nu are încredere în sine

(nu sunt deloc rare astfel de persoane) poate trece prin acest proces de nenumărate ori. Simt sigur că mulţi dintre elevii cărora le-am predat şi care nu reuşeau să ia note de trecere aveau, undeva în minte, gândul permanent: „Dacă mă gândesc la asta, sigur e greşit”.

De asemenea, este posibil ca un copil care îşi construieşte un set de instrucţiuni pentru propria mână să încerce să folosească noţiunile de Dreapta şi Stânga, dar cu unele dintre confuziile despre care voi discuta mai târziu, în acest capitol, astfel încât „dreapta”, atunci când se uita la R înseamnă opusul „dreptei”, atunci când îl desenează. Concluzia este că, indiferent din ce motive desenează un copil literele invers, nu există niciun argument pentru care – a crede că faptul că le vede invers – este unul dintre acele motive.

Stresul şi percepţia

Ne putem da seama de competenţa unui anumit grup de experţi prin tipul de cercetare pe care o fac sau nu o fac aceştia.

În Primul Război Mondial, am început să vedem pentru prima dată dovezi ale faptului că anxietatea, stresul şi frica prelungită pot avea efecte distructive asupra sistemului nervos uman. Tranşeele erau un fel de laboratoare satanice pentru stres. Mai mulţi soldaţi decât vreodată înainte trăiau mult mai mult timp în frig şi umezeală, sub ameninţarea constantă a morţii, adesea sub bombardament continuu. În aceste condiţii, mulţi au început să sufere de o tulburare pe care doctorii o numeau „psihoză traumatică” Unii orbeau complet, alţii surzeau,

alţii deveneau paralizaţi, tremurau din cap până în picioare, îşi pierdeau controlul asupra muşchilor şi membrelor. La început, autorităţile credeau că se prefac, dar, în curând, a devenit clar că lucrurile nu stăteau deloc aşa. Singurul leac pentru aceste afecţiuni, care în multe cazuri păreau adevărate probleme „fizice”, era să îi scoată pe aceşti bărbaţi din situaţiile de stres, departe de front. După o perioadă petrecută într-un loc sigur şi calm, îşi redobândeau, în diverse grade, vederea, auzul, şi folosirea sau controlul asupra membrelor. Mulţi puteau chiar să se întoarcă pe front.

În timpul celui de al Doilea Război Mondial, s-a întâmplat din nou. Multe dintre trupele britanice care au petrecut zile întregi pe plajele din Dunkirk, sub bombardamentul continuu al armelor şi avioanelor, au cedat în faţa acestei situaţii stresante, exact în acelaşi fel. Doctorii din cel de al Doilea Război Mondial au numit afecţiunea aceasta „nevroză psihotică”. Remediul era aproximativ acelaşi – să îi îndepărteze pe cei afectaţi din situaţiile stresante şi periculoase.

În anii care au urmat de atunci, au început să se adune nenumărate dovezi ale faptului că stresul poate provoca aparente dizabilităţi fizice. În activitatea mea, am început să observ nu numai în rândurile copiilor cărora le predam, ci şi în mine însumi, pe măsură ce mă străduiam să învăţ să cânt la un instrument muzical, că anxietatea ne îngreunează capacitatea de a gândi, de a ţine minte sau chiar de a vedea. În *„How Children Fail”*, am descris cum, într-o zi, aflându-mă sub presiune, am pierdut pentru scurt timp capacitatea de a vedea semnificativ După cinci ani, în *The Lives of Children*, George Dennison a descris în detalii dureroase, şi aproape clinice, efectele stresului şi ale fricii asupra uneia dintre pupilele sale.

Prin urmare, era raţional să presupun că, atunci când profesorii susţineau că unii copii aveau dificultăţi de învăţare datorate „dizabilităţilor perceptive”, ar fi trebuit, de fapt, să caute posibile conexiuni între aceste dizabilităţi

deduse şi temerile sau anxietatea copiilor. După cum am aflat, de-a lungul vieţii, foarte puţini dintre ei au făcut asta.

De curând, am fost unul dintre oratorii de la o conferinţă importantă a specialiştilor în „dizabilităţile de învăţare”. În faţa a peste o mie de oameni, am revizuit dovezile conexiunilor dintre anxietate şi tulburările perceptive sau alte tulburări de învăţare. Am vorbit despre experienţa medicală a celor două războaie mondiale şi propria mea experienţă ca profesor şi ca persoană care începea să înveţe să cânte la un instrument. Apoi, am cerut să ridice mâna cei care se regăseau în situaţia următoare: „Câţi dintre dumneavoastră aţi auzit – doar auzit, nu şi făcut – despre cercetări cu privire la posibilele conexiuni dintre dizabilităţile perceptive la copii şi anxietate, indiferent cum ar fi aceasta măsurată? câţi dintre dumneavoastră aţi auzit de cercetări care să afle dacă, şi în ce măsură, scăderea anxietăţii măsurabile la copii ar putea reduce apariţia dizabilităţilor perceptive?”

Din acea cameră cu peste o mie de experţi în domeniu, *doar două persoane* au ridicat mâna. Nu ştiu ce ştiau ceilalţi. Dar numai două persoane au ridicat mâna.

I-am întrebat ce anume ştiau. Unul dintre ei mi-a spus despre un studiu, despre care ştiam de mult şi eu, efectuat de un om care, cel puţin până de curând, nu avea vreo diplomă în psihologie şi nicio pregătire în domeniul „instituţiilor” educaţionale. El descoperise corelaţii importante între anxietăţile copiilor şi dizabilităţile perceptive, şi faptul că scăderea anxietăţii reducea, într-adevăr, apariţia acestor dizabilităţi. (De asemenea, a descoperit că dieta alimentară era foarte importantă.)

Celălalt bărbat care a ridicat mâna nu a vorbit. Dar, mai târziu, mi-a scris o scrisoare. Este de multă vreme profesor la o universitate de elită din oraşul în care avea loc acea conferinţă. Şi el bănu5 *9* 9

I se despre ce tip de conexiune vorbeam. După aceea, dezvoltase o metodă de a învăţa oamenii să citească, care ar putea diminua această anxietate, şi îşi folosise metoda

pentru a-i învăţa pe câţiva elevi etichetaţi ca având „dizabilităţi perceptive” şi descoperise că, după puţin timp petrecut la ora lui, ceilalţi profesori ai copiilor observau că aceştia aveau un grad mai mic de dizabilitate decât înainte. Eu aş menţiona şi faptul că acest lucru a avut loc într-o clasă care nu era la fel de lipsită de stres ca altele pe care le cunosc, sau ca altele pe care le-ar fi putut organiza chiar el, dacă nu ar fi fost sub presiune să demonstreze nişte rezultate relativ rapide.

Am adresat şi alte întrebări, cu alte ocazii, însă nu m-am gândit să le adresez şi acolo. Când am auzit pentru prima dată că băieţii sunt de patru, cinci ori mai predispuşi decât fetele să aibă „dizabilităţi perceptive”, am întrebat, printr-o scrisoare publicată într-o revistă naţională, dacă au fost efectuate cercetări pentru a descoperi eventuale conexiuni între această proporţie de cinci la unu şi sexul profesorului. Încă nu am auzit de un astfel de studiu. Dar, cu siguranţă, ar fi interesant să vedem ce legături există între frecvenţa „dizabilităţilor perceptive” la copii şi *anxietatea măsurabilă a profesorilor lor*. Dar, din nou, din câte ştiu, nu au fost efectuate astfel de cercetări.

Între timp, avem toate motivele să fim sceptici la adresa expertizei oamenilor care nu reuşesc, sau nu vor, să pună o astfel de întrebare.

Încă un comentariu despre conferinţa pe subiectul DI. Pe una dintre numeroasele mese cu broşuri şi cărţi, se aflau câteva exemplare dintr-un ziar publicat de una dintre asociaţiile cele mai importante în materie de DI. Citindu-l, am descoperit o propoziţie extraordinară, într-un articol scris de un fost preşedinte al organizaţiei. Acesta spunea că „profesioniştii” din domeniul DI ar trebui să insiste foarte mult asupra faptul că, întotdeauna, cauzele acestor dizabilităţi sunt unele neurologice. A recunoscut că, momentan, existau puţine dovezi care să sprijine această idee. Apoi, a adăugat aceste cuvinte remarcabile: „Nu trebuie să considerăm că absenţa dovezilor dovedeşte absenţa”. Cu alte cuvinte, doar pentru că nu există dovezi

care să susţină teoria noastră, nu înseamnă că nu ar trebui să continuăm să o propagăm.

§ Specialiştii în dizabilităţile de învăţare nu mai folosesc ipoteza „văzutului invers” pentru a descrie dislexia, şi încă sunt efectuate numeroase studii pentru a afla de ce unele persoane au dificultăţi în a citi, astfel încât nu s-a ajuns la un răspuns definitiv la întrebarea dacă dizabilităţile de învăţare ar trebui să fie considerate exclusiv o problemă neurologică. Cu toate acestea, apelul lui Holt pentru a lua în considerare mediul de învăţare este cel mult o notă de subsol în cadrul studiilor privind DI, deşi nenumărate studii arată că un comportament tipic DI, ADD şi AD/HD nu este vizibil, de cele mai multe ori, în afara clasei. Înainte să îi daţi copilului dumneavoastră medicamente, cum ar fi Ritalin, încercaţi, dacă se poate, şcoala acasă ori să îl/o înscrieţi la o şcoală care are răbdarea şi experienţa de a lucra cu copiii care învaţă târziu să citească sau care au un nivel ridicat de energie. Acum, avem la dispoziţie un volum impresionant de scrieri ale psihiatrilor, cum ar fi Dr. Peter Breggin, de la Universitatea] ohn Hopkins (Talking Back to Ritalin: What Doctors Aren’t Tel li nu You about Stimulants and ADHD), psihologi educaţionali, cum ar fi Dr. Thomas Armstrong (The Myth of the A.D.D. Child: 50 Ways to Improve Your Child’s Behavior and Attention Spân Without Drugs, Labels or Coercion) şi alţii, care sunt îngrijoraţi de creşterea de zece ori a reţetelor de Ritalin pentru copii, în special pentru băieţi, faţă de mijlocul anilor 1980. Aceşti doctori, precum Holt, nu contestă faptul că există copii excesiv de energici, sălbatici sau dificili; însă spun că prescrierea medicamentelor nu ar trebui să fie modalitatea preferată sau principală de a ajuta copiii să îşi gestioneze dificultăţile de învăţare. §

Dreapta şi stânga

Mulţi adulţi se enervează sau se îngrijorează atunci când vine vorba despre dreapta şi stânga. Dacă un copil scrie o literă invers sau citeşte literele în ordine inversă,

sau face orice altceva care să sugereze că este derutat cu privire la dreapta şi stânga, adulţii încep să vorbească, agitaţi, de „dominanţă mixtă”, „dizabilităţi perceptive” şi „dificultăţi de învăţare” Copilul este catalogat rapid ca „având o problemă gravă”. Sunt chemaţi specialişti (dacă părinţii sau şcoala şi-i permit) şi li se cere să preia controlul asupra situaţiei.

Un copil m-a întrebat cândva ceva ce nu doar că m-a surprins, dar mi-a şi sugerat că, atunci când copiii nu disting stânga de dreapta, se poate ca motivul să nu fie în ei, ci în noi, adulţii, şi modul în care vorbim *noi* despre stânga şi dreapta. Pe scurt, confuzia copilului poate avea un sens ascuns, iar dacă îl înţelegem, l-am putea îndrepta.

Mă aflam la o clasă de copii foarte mici, lucrând la ceva, împreună cu unii dintre copii, într-un colţ al încăperii. Aveam nevoie de ceva de la birou, aşa că am rugat un copil să mi-l aducă. A acceptat şi m-a întrebat unde este. I-am spus „în sertarul de sus din partea dreaptă”. A urmat o pauză. După aceea, m-a întrebat: „Acul parte dreaptă, a mea sau a biroului?”

Preţ de o secundă, am fost uluit. Apoi am înţeles. Atunci când se uita la birou, era ca şi cum vedea o creatură vie uitându-se la el. Aşa că am spus „în partea *ta* dreaptă”. S-a adus, mi-a adus ce îi cerusem, şi cu asta basta.

Mai târziu, mi-am dat seama că mulţi copii mici sunt animişti şi văd obiectele ca pe fiinţe vii. M-am întrebat oare câţi dintre ei au avut aceeaşi întrebare în minte, dar nu au adresat-o niciodată. Şi dacă nu au adresat-o niciodată, cum au aflat răspunsul corect? Probabil, din experienţă. S-au dus la birou, s-au uitat în sertarul din partea *lui* dreaptă, nu au găsit nimic, apoi s-au uitat în sertarul din partea *lor* dreaptă, au găsit ceea ce căutau, şi aşa au aflat care era partea corectă, precum copilul pe care l-am descris în *Cum învaţă copiii*, care le cerea celor din jur, la masă, să îi dea sarea, piperul, untul etc., astfel încât, văzând ceea ce i se dădea, să înţeleagă ce însemnau

acele cuvinte.

Dar se poate ca unii copii să nu interpreteze experienţa cu biroul în acelaşi mod. Pot presupune că adultul a greşit atunci când le-a dat instrucţiunea. Sau pot crede că ei înşişi au greşit cu privire la care este dreapta şi care este stânga. Tipul de copii cărora le este frică să facă greşeli, deoarece şi părinţilor sau profesorilor le-a fost frică de acest lucru, pot fi extrem de dispuşi să se acuze pe sine de orice confuzie survenită.

De curând, am început să mă gândesc mai mult la acest aspect şi mi-am dat seama că regulile adulţilor despre stânga şi dreapta sunt mai derutante decât aş fi crezut. Astfel, atunci când rugăm un copil să ne aducă ceva din haină, din buzunarul din dreapta, ne referim la dreapta hainei, nu a copilului. Atunci când vorbim de farul drept al unei maşini, ne referim la partea dreaptă a maşinii. Dar intrarea din partea dreaptă a unei case este cea din partea *noastră* dreaptă, nu a casei. Noi, adulţii, vorbim uneori de parcă obiectele ar fi oameni, iar alteori de parcă nu ar fi, şi este oarecum ilogic modul în care facem asta. De ce o maşină sau un vapor sau un tren are partea sa dreaptă, dar o casă, nu?

La teatru, confuzia în legătură cu dreapta sau stânga actorilor ori a publicului a condus la inventarea termenilor „dreapta scenei” şi „stânga scenei” pentru a indica dreapta sau stânga actorilor atunci când se uită către public.

Sub pozele cu grupuri de oameni, vedem scris „De la stânga la dreapta: Jones, Smith, Brown etc”. Dacă îi arătăm unui copil o astfel de poză, spunându-i „Eu sunt cel din dreapta”, ar putea întreba „Dreapta noastră, atunci când ne uităm la poză? Sau dreapta grupului? Aşadar, oamenii din dreapta sunt, *de fapt*, în stânga, şi viceversa. S-ar putea ca unii copii să considere acest lucru ca fiind încă una dintre minunatele absurdităţi ale lumii înconjurătoare. Dar alţi copii s-ar putea gândi, panicaţi şi îngroziţi: „De ce nu se hotărăsc cum vor să fie? Cum se aşteaptă să înţeleg eu care este partea corectă?”

Ne-am putea întreba cum de reuşim chiar şi noi, adulţii, să înţelegem care este partea corectă. Majoritatea învăţăm aceste lucruri aşa cum învăţăm gramatica limbii noastre, care este atât de subtilă şi de complicată încât (am auzit că) nimeni nu a reuşit încă să înveţe un calculator toate aceste reguli. Copiii învaţă foarte devreme că termenii „eu, tu, ea etc". se referă la diverşi oameni, în funcţie de cel care îi rosteşte. Nu este uşor să îţi dai seama de acest lucru, dacă stai să te gândeşti. Însă nimeni nu le explică asta. Şi nici ei nu îşi spun, pe măsură ce cresc, „*Eu* se referă la persoana care vorbeşte, *tu* la persoana căreia i se vorbeşte, *noi* la ambii împreună, iar *el*, *ea*, *ei*, *ele* la oameni sau lucruri despre care se vorbeşte" Ei doar folosesc cuvintele astfel, şi funcţionează.

În acelaşi fel, majoritatea copiilor nu se gândesc „Maşinile, vapoarele, hainele, trenurile, avioanele, toate acestea au propria lor dreaptă şi stângă, însă cărţile, pozele, birourile şi casele nu le au". Ei doar învaţă din experienţă cum stau lucrurile şi nu îşi fac foarte multe probleme cu privire la contradicţii, la fel cum pe copiii francezi nu îi preocupă dacă „bloc" este de genul masculin, iar „casă" de genul feminin, sau dacă „palton" este de genul masculin şi „cămaşă" de genul feminin.

Pe scurt, majoritatea copiilor depăşesc faza de confuzie privind dreapta şi stânga pentru că nu o conştientizează, la fel cum nici eu nu mă gândisem la ea, până acum câteva zile. Alţii pot identifica această confuzie, fără să fie deranjaţi de ea şi să trebuiască să o lămurească sau să o înţeleagă – pur şi simplu aşa stau lucrurile. Dar unii copii sunt filosofi. Ei examinează totul. Se aşteaptă, şi îşi doresc, ca lucrurile să aibă sens, iar dacă nu au, vor să afle de ce. Alţii sunt îngroziţi de confuzii şi paradoxuri, şi mai ales de faptul că văd unele persoane comportându-se de parcă ceva are sens deşi, evident, nu are sens. La un nivel profund al fiinţei lor, se întreabă „Sunt eu nebun/ă?"

Presupun că majoritatea copiilor care au această problemă constantă cu dreapta şi stânga, la şcoală sau în

viaţă, fac parte din grupul din urmă. După câteva greşeli privind dreapta şi stânga, pe care le comit doar pentru că nu au învăţat încă regulile noastre absurde privind dreapta şi stânga, încep să se gândească „Sigur sunt prost, deoarece nici nu îmi dau seama care este dreapta şi care este stânga”. În curând, intră în panică de fiecare dată când aud aceste cuvinte. Inventează strategii complicate de evitare şi inducere în eroare. Atunci când cineva îi întreabă ceva legat de dreapta sau stânga, învaţă să obţină alte indicii – „Adică cel de lângă fereastră?” etc. (De când a apărut acest articol în GWS, mulţi adulţi mi-au povestit despre trucurile şi dispozitivele pe care se bazează pentru a nu încurca dreapta cu stânga.) În general, ei presupun că este ceva în neregulă cu ei.

Dacă este adevărat, ce putem face în această privinţă? Cu siguranţă *nu* ar trebui să încercăm să instituim „reguli” privind dreapta şi stânga. Majoritatea copiilor şi-au dat seama dintotdeauna care este dreapta şi care este stânga, fără să le predăm noi asta în vreun fel, în afară că le-am spus noi, când erau mici: „Aceasta este mâna ta dreapta, acesta este piciorul tău stâng etc”. Haideţi să îi lăsăm să continue să înveţe aşa. Dar, dacă un copil pare derutat sau anxios atunci când vine vorba de acest subiect, putem începe să facem regulile puţin mai explicite. Putem spune „Mă refer la partea *ta* dreaptă, nu a biroului” sau „Mă refer la partea dreaptă a *hainei*, nu a ta”, adăugând uneori „Ştiu că sună ciudat, dar aşa se spune, nu-ţi face griji în privinţa asta, te vei obişnui, cu timpul”.

Est şi Vest *f*

Atunci când m-am gândit la dreapta şi stânga, mi-am adus aminte de ceva din trecutul îndepărtat. Acum câţiva ani, un profesor de geografie mi-a spus despre o descoperire interesantă şi surprinzătoare. Profesorii care le vorbesc copiilor mici despre hărţi şi indicaţii spaţiale descoperă că unii dintre aceştia le deprind foarte repede. Însă alţii, dacă le arătăm o hartă şi le cerem să ne indice

estul, se comportă la fel ca acei copii pe care i-am descris în *Cum învaţă copiii* – îşi flutură mâinile în toate direcţiile, încercând să citească indicii pe chipul profesorului, se uită la colegii lor mai isteţi, merg la cacealma, se prefac, aşteaptă etc. Majoritatea profesorilor renunţă, gândindu-se „Elevi buni, elevi proşti, întâlneşti toate tipurile".

Dar, la un moment dat, un profesor a observat ceva. Existau câţiva copii care, dacă li se arăta o hartă şi li se cerea să indice estul, aproape întotdeauna arătau în partea greşită, *dar întotdeauna în aceeaşi direcţie spaţială*. Cercetând mai în detaliu, oamenii au descoperit că un procent mic de oameni, unii copii, unii adulţi, au un simţ al direcţiei foarte dezvoltat. Este ca şi cum ar avea o busolă în minte, sau ca şi cum, sub picioarele lor, pământul ar fi însemnat peste tot cu săgeţi care indică direcţia. Însă persoana care m-a informat de acest lucru nu mi-a spus dacă busola sau săgeţile erau etichetate corect, sau dacă estul pe care îl indicau era, într-adevăr, estul corect. Dar, atunci când li se cerea să indice o anumită direcţie, arătau întotdeauna în aceeaşi direcţie spaţială.

Mama mea avea acest simţ al orientării. Dacă se întâmpla să conducă pe un drum ciudat, şerpuit, de ţară, pe care noi, restul, ne pierduserăm demult reperele, ea ştia aproape întotdeauna cam pe unde eram, încotro ne îndreptam, şi încotro să mergem ca să ajungem unde doream. Un talent înnăscut? Poate, deşi probabil că poate fi şi învăţat. În orice caz, pentru copiii cu un astfel de talent, întrebarea „În ce parte este estul?" poate însemna doar „în ce parte este estul *adevărat*, sau *estul lumii*?" Dacă am înţelege asta, am putea face distincţia (pe care ar trebui să o facem, oricum) între *estul lumii* şi *estul hărţii*. Odată ce copiii înţeleg legătura dintre hărţi şi teritoriul cartografiat, lucru pe care i-am putea ajuta să îl înţeleagă desenând hărţi ale camerei lor, casei, curţii, cartierului etc., am putea apoi să îi întrebăm: „Dacă tu ai fi aici" – indicând un punct pe hartă – „şi ai începe să mergi către est, arată-mi pe hartă încotro te-ai îndrepta". Sau am

putea întâi să parcurgem drumul respectiv iar apoi să vedem pe hartă încotro am mers. După ce facem acest lucru de câteva ori, copilul ar trebui să poată arăta estul hărţii, nordul hărţii etc.

Am discutat despre acest lucru cu un prieten, profesor de matematică. A râs şi mi-a spus că, atunci când era mic, a crezut vreme de ani de zile că nordul real, nordul lumii, era drept în sus, iar sudul lumii, drept în jos, din moment ce toate hărţile pe care le văzuse erau, la şcoală, pe pereţi. Cu timpul, şi-a dat seama de adevăr, *singur*.

De curând, aceste preocupări pentru est şi vest au condus la o nouă supoziţie. Dacă există oameni care consideră că dreapta şi stânga, la fel ca estul şi vestul, se referă la ceva din lume, pe scurt, că dreapta înseamnă dreapta lumii şi stânga înseamnă stânga lumii, cum şi-ar da ei seama, din modul cum vorbim noi despre dreapta şi stânga, care este care? într-un minut, dreapta lumii ar părea să se afle într-o parte, iar în minutul următor, în cealaltă parte. Nici nu ne putem imagina ce confuzie şi teroare ar simţi. Majoritatea ar hotărî, în scurt timp, că sunt prea proşti încât să îşi dea seama de ceva ce pentru restul lumii pare atât de uşor, însă am putea să lămurim toată această confuzie punând câteva întrebări corecte.

Ce să facem în cazul în care, copiii par să aibă aceste confuzii? În primul rând, să ne păstrăm calmul. Dacă un copil pare derutat cu privire la stânga şi dreapta, nu intraţi în panică, acordaţi-i suficient timp să îşi dea seama singur. Am putea face câteva lucruri mărunte care să îl ajute. La început, când le spunem copiilor care este mâna dreaptă şi care este cea stângă, ar fi o idee bună ca ambii să stăm îndreptaţi în aceeaşi direcţie, cu copilul în faţa noastră sau în poală. La un moment dat, atunci când stăm cu faţa în aceeaşi direcţie, putem lua o jucărie în mână şi să le arătăm că, atunci când suntem îndreptaţi în aceeaşi direcţie, mâinile noastre drepte sunt pe aceeaşi parte, dar, dacă ne întoarcem unul cu faţa la celălalt, mâinile noastre

drepte sunt în părţi opuse. Ar fi bine să nu vorbim foarte mult pe măsură ce facem acest lucru, ci doar să îl arătăm, din când în când, ca pe un alt fapt interesant despre lumea înconjurătoare.

În plus, nu ar trebui să presupunem că, deoarece copiii ştiu că aceasta este partea lor dreaptă şi cealaltă este partea lor stângă, vor înţelege şi care este sertarul din partea dreaptă şi buzunarul din partea dreaptă a hainei – toate regulile noastre bizare despre stânga şi dreapta. O perioadă, atunci când vorbim despre astfel de lucruri, trebuie să ne asigurăm că subliniem partea la care ne referim. În cazul în care copilul pare să înţeleagă cu uşurinţă, nu trebuie să spunem nimic şi ar fi chiar înţelept să nu o facem. Dar, dacă pare excesiv de derutat sau speriat de acest subiect, atunci ar trebui să facem regulile privind dreapta şi stânga mai explicite.

CAPITOLUL 10

Copiii şi munca

Cum să îţi găseşti de muncă

În cartea sa, „*Growing Up Absurd*, Paul Goodman întreabă (el a scris cu litere italice): „Dar întrebarea este: *ce înseamnă să devii adult şi să-ţi dai seama* că «În perioada mea productivă, voi petrece opt ore pe zi făcând ceva insuficient de bun.»” Mai târziu, într-un eseu tipărit într-o colecţie de opere intitulată *Nature Heals*, el a scris:

„Crescuţi într-o lume în care nu văd relaţia dintre activitate şi împlinire, adolescenţii consideră că totul se face cu oglinzi, testele se trec folosind trucuri, realizările au loc pentru avantaje, bunurile se cunosc după ambalaje, iar omul este evaluat conform înfăţişării. Delincvenţii care nu ştiu să citească şi renunţă la şcoală devin, astfel, mai puţin capabili să ia parte la activităţile obişnuite disponibile, dau dovadă de logică şi intuiţie atunci când vânează direct *recompensele* activităţii – bani, extravaganţă şi faimă. […]

Este descurajant să fii cu un grup de tineri serioşi, care nu ştiu ce să se facă în viaţă. Doctori, avocaţi,

cerşetori, hoţi? Bogaţi, săraci? Bucătari? Pur şi simplu nu au nicio ambiţie şi nu îşi pot imagina vreuna. Dar nu este adevărat că nu le pasă; faptul că spun „şi ce dacă?” denotă vulnerabilitate, li se citeşte deznădejdea în ochi şi par să implore. (Spun că „este descurajant”, dar ceea ce vreau să spun, de fapt, este că îmi curg lacrimi pe obraz; chiar eu, care sunt anarhist şi pacifist, consider că vor fi mai fericiţi când vor fi cu toţii în armată.)”.

Paul Goodman scria aici despre băieţii săraci. Dar, chiar şi în anii ’60 cei plini de speranţă, era la fel de adevărat şi pentru tinerii înstăriţi. În acele zile, mi se cerea adesea să iau cuvântul la întruniri şcolare, mai ales în suburbiile bogate ale oraşelor mari. Un subiect pe care îl abordam mereu era diferenţa dintre slujbă, carieră şi muncă. Slujba era ceva ce făceai pentru bani, ceva ce îţi spunea altcineva să faci şi pentru care te plătea, ceva ce probabil că nu ai fi făcut altfel, ci doar pentru a obţine bani. Cariera era un fel de scară a slujbelor. Dacă păstrai prima slujbă o vreme, nu făceai greşeli şi probleme, persoana care îţi oferise slujba putea să îţi ofere o altă slujbă, mai bine plătită, poate puţin mai interesantă, sau, cel puţin, nu la fel de dificilă-murdară-periculoasă. Apoi, dacă îţi făceai treaba bine o vreme, şeful îţi putea oferi o slujbă şi mai bună ş.a.m.d. Aşa se ajunge la ceea ce se numeşte „carieră”.

Prin „muncă” mă refer la ceva cu totul diferit, ceea ce oamenii numeau „vocaţie” sau „chemare” – ceva ce părea să merite să fie făcut, de dragul de a face acel lucru, încât persoana respectivă ar alege să o facă bucuroasă, chiar dacă nu ar avea nevoie de bani sau munca nu ar fi plătită. Continuam prin a spune că, a ne găsi ceva de muncă, în acest sens, reprezintă una dintre cele mai importante şi dificile sarcini pe care le avem de îndeplinit în viaţă şi, chiar dacă o găsim o dată, s-ar putea să fie nevoie să o căutăm din nou, mai târziu în cursul vieţii, deoarece munca potrivită pentru noi într-o anumită perioadă poate să nu mai fie adecvată în următoarea etapă

a vieţii. Adăugam faptul că şcolile (sau alţi adulţi) nu prea ne îndeamnă şi nu ne ajută să adresăm întrebarea vitală „Ce vreau cu adevărat să fac? Ce cred că merită cel mai mult să fac?” Acestea consideră că treaba lor este doar să ne pregătească pentru angajare – slujbe sau cariere, bune sau proaste. Aşa că trebuie să aflăm singuri ce tip de muncă se solicită şi se prestează în lumea reală, şi unde sau cum vom face parte din aceasta.

Pe măsură ce spuneam aceste lucruri, mă uitam la chipurile celor care mă ascultau, pentru a vedea ce părere au despre toate acestea. Ce vedeam şi auzeam în etapa de întrebări care urma după discursul meu mă determina să cred că majoritatea elevilor se gândeau „Cred că tipul ăsta tocmai a aterizat de pe Marte”. Muncă pe care merită să o facem? Muncă pe care ai face-o chiar dacă nu ai avea nevoie de bani, pe care ai face-o *gratis*? Pentru majoritatea, nu era doar imposibil, ci de-a dreptul inimaginabil. Nu cunoşteau, şi abia dacă *auziseră* de oameni care simţeau asta faţă de munca lor. Munca era ceva făcut pentru recompense externe – bani, dacă erai ca majoritatea oamenilor, sau avere, putere, faimă, dacă te numărai printre cei norocoşi.

Dintre toţi tinerii cu care am discutat, niciunul nu a avut o reacţie pozitivă, entuziastă, plină de speranţe faţă de ceea ce spuneam. Nu îmi aduc aminte nici măcar de un singur elev dintre toţi acei tineri, cei mai favorizaţi din (cel puţin atunci) cea mai favorizată naţiune din lume, care să-mi fi spus sau să îmi fi scris mai târziu: „D-le Holt, iată ce mă interesează şi mă pasionează pe mine, cum pot găsi o modalitate de a lucra în această privinţă?”

Găsirea unei activităţi reale

Mă aflam pe submarinul meu, U.S.S. *Barbero*, îndreptându-mă spre vest, către Pearl Harbor, când am auzit pentru prima dată veştile despre bomba atomică. Ştiam suficient de multe încât să îmi dau seama că, în curând, orice ţară putea şi avea să îşi construiască astfel

de arme. Mi se părea clar că singura modalitate de a împiedica răspândirea la nivel mondial a armelor nucleare şi, în cele din urmă, a războiului nuclear, era crearea unui tip de guvern mondial. Când ne-am întors în SUA, în octombrie, ca să „punem la naftalină" submarinul, am încercat să găsesc şi alţi oameni care lucrau într-un fel sau altul pentru crearea unui guvern mondial. La jumătatea verii următoare, mă hotărâsem deja să găsesc o manieră de a face acest lucru cu normă întreagă. Am mers la trei organizaţii guvernamentale să caut ceva de muncă. Două dintre ele nu aveau nimic disponibil. Cea de-a treia nu îmi putea oferi nimic momentan, dar m-a anunţat că, în toamnă, tânărul care lucra la corespondenţă avea să se întoarcă la facultate şi puteam prelua slujba lui, pentru 35 de dolari pe săptămână. Am acceptat. În toamnă, am început munca: trimiteam pachete cu broşuri, ştampilam scrisori, păstram evidenţa fişelor de membru, operam adresograful, şi îndeplineam orice alte sarcini care mi se încredinţau. Într-o zi, mi s-a spus că exista o Cameră de Comerţ din Bayonne, New Jersey care ceruse un orator, într-o zi când toţi oratorii noştri erau ocupaţi. M-au întrebat dacă aş fi dispus să o fac eu. Am înghiţit în sec şi am spus că da. A fost primul dintre cele aproape şase sute de discursuri pe care aveam să le susţin în numele organizaţiei. Mai târziu, am părăsit camera de corespondenţă şi am început să lucrez ca „organizator pe teren", călătorind, ţinând discursuri şi încercând să înfiinţez filiale locale.

În 1952, am părăsit organizaţia, am petrecut o mare parte din anul următor trăind şi călătorind ieftin prin Europa, şi m-am întors acasă cu ideea să mă apuc de agricultură, din moment ce încă de pe atunci mă interesa ceea ce numim acum ecologie. Sora mea, care încercase fără succes să mă convingă să devin profesor, m-a îndemnat să vizitez o mică scoală mixtă cu internat, Şcoala Colorado Rocky Mountain, pe care John şi Anne Holden tocmai o deschiseseră în Carbondale, Colorado. Deoarece

şcoala plănuia să construiască totul şi să îşi obţină singură alimentele, s-a gândit că puteam învăţa multe dintre lucrurile pe care trebuia să le ştiu, dacă aveam de gând să devin fermier, în timp ce munceam şi eram plătit pentru asta. M-am gândit că nu am nimic de pierdut, aşa că m-am dus la şcoală la două săptămâni după ce s-a deschis şi am petrecut o zi acolo, trăind viaţa şcolii, asistând la câteva cursuri, vorbind cu elevii, ajutându-i pe unii dintre ei cu sarcinile date, şi jucând „fotbal informai" cu ei.

Mi-a plăcut. Primeam acelaşi mesaj, din interior, pe care îl primisem cu ani înainte, când am coborât pentru prima dată într-un submarin: „Acum, acesta este locul potrivit pentru mine". A doua zi, înainte să plec, i-am spus lui John Holden: „Să ştii că îmi place aici şi aş vrea să rămân să muncesc alături de voi". Mi-a spus ceva ce alţii ar fi interpretat drept un răspuns negativ: „Ne-am bucura să te primim, dar problema este că nu avem unde să te cazăm, nu avem bani să te plătim şi nu avem ce să îţi dăm de făcut". I-am răspuns: „Ei bine, dacă îmi oferi un acoperiş deasupra capului, nu contează unde dorm, şi dacă îmi oferi trei mese pe zi, probabil că pot să trăiesc şi fără bani, cel puţin o vreme, şi sunt destul de sigur că pot găsi ceva de făcut". Era o ofertă de nerefuzat. A râs şi mi-a spus: „Dacă eşti dispus să stai în condiţiile acestea, eşti binevenit".

După două săptămâni, m-am întors. Timp de o lună sau două, am locuit într-o micuţă clădire care fusese cândva hambar şi pe care urma să o transformăm în infirmerie. Dormeam pe un pat pliant, lângă o masă de debitat, şi trebuia să sar peste grămezi de rumeguş dacă voiam să ajung la el; îmi ţineam toate lucrurile personale în valize. Am găsit destule lucruri de făcut. Am început să pregătesc micul dejun pentru elevi în fiecare zi, să meditez anumiţi copii la economie, trigonometrie, citire, şi să îi antrenez la fotbal. Atunci când o profesoară s-a măritat şi a plecat din zonă, i-am preluat eu clasa şi salariul (aproximativ 1 750 de dolari pe an). Anul următor, predam

deja ore de limba engleză şi matematică, şi eram administratorul şcolii. După un an, au angajat un administrator cu normă întreagă, iar eu am început să predau şi limba franceză, pe lângă engleză şi matematică. Am predat acolo timp de patru ani, am muncit din greu, m-am distrat, am învăţat multe.

Morala acestei poveşti este aceea că mulţi dintre oamenii care muncesc cu pasiune în lume (şi nu doar pentru a câştiga bani) sunt suprasolicitaţi şi nu au parte de foarte mult ajutor. Dacă o persoană, tânără sau nu chiar atât de tânără, le-ar spune „Eu cred în munca pe care o faci şi aş fi bucuros să te ajut în orice mod pot, şi pot face orice activităţi pe care mi le încredinţezi sau pe care le găsesc eu de făcut, în schimbul a foarte puţini bani sau chiar gratuit”, cred că mulţi dintre ei ar spune „Desigur, eşti binevenit”. Lucrând alături de ei, nou-venitul ar învăţa treptat mai multe despre ceea ce fac aceştia, ar descoperi sau i s-ar oferi lucruri importante de făcut, şi ar deveni în curând atât de valoros, încât s-ar găsi o modalitate de a fi plătit. În orice caz, ar învăţa mult mai multe din faptul că lucrează alături de ei decât dintr-o scoală sau o facultate.

Un început fals

Am un prieten apropiat, pe care îl cunosc încă din liceu. Lua note mari, părinţii lui erau înstăriţi, aşa că, după ce a terminat liceul, era normal să meargă la o facultate „bună” Din moment ce se descurcase şi îi plăcuse cel mai mult limba engleză, s-a specializat în acest domeniu. După patru ani şi 20.000 de dolari cheltuiţi, şi-a obţinut diploma de facultate. Ce urma? Ei bine, încă lua note mari, încă avea timp, părinţii lui încă aveau bani, aşa că s-a îndreptat către o şcoală postuniversitară „bună”, ca să îşi obţină doctoratul în (acum, deja era obligatoriu) limba engleză. În toţi aceşti ani, am rămas prieteni buni. Într-o zi, după ce şi-a încheiat toate sarcinile necesare pentru doctorat şi era pe cale să îşi termine teza, l-am întrebat: „După ce termini toate astea, ce ai de gând să faci?” Părea că întrebarea l-a luat prin surprindere. După o pauză, mi-a spus „Nu ştiu,

presupun că voi preda limba engleză într-o facultate”. L-am întrebat: „Asta îţi doreşti cu adevărat?” Părea şi mai surprins. După o altă pauză, mi-a spus: „Nu, nu neapărat, dar ce altceva *aş putea* să fac?” Răspunsul acesta m-a luat *pe mine* prin surprindere. Asta ar trebui să îţi aducă un doctorat?

A început să predea limba engleză la o mică universitate de stat, în ţinutul muntos din vestul ţării, care îi plăcea foarte mult. În curând, a descoperit că studenţii lui veneau acolo doar ca să obţină o diplomă şi nu erau absolut deloc interesaţi de ceea ce avea el de spus sau de transmis. Tot ce doreau ei să afle şi întrebau, cu politeţe, era: „Ce trebuie să facem ca să luăm notă de trecere la curs?” Nu mai avea niciun sens să predea acolo. O vreme, a încercat să îşi facă datoria la clasă, să îşi încaseze salariul, să se concentreze asupra agriculturii, a vânătorii, pescuitului, drumeţiilor pe munte şi schiatului, care îl pasionau, fără să îl mai intereseze ce le plăcea sau nu le plăcea studenţilor lui. Nu a funcţionat. A rezistat aşa câţiva ani, deşi, cu fiecare an, detesta şi mai mult situaţia. În cele din urmă, a renunţat. Astăzi, după câţiva ani grei, este tâmplar şi constructor într-un oraş în care există suficiente cereri încât să îl ţină ocupat. Şi-a găsit munca potrivită. Dar tot este păcat că şi-a irosit cincisprezece ani din viaţă şi 40.000 de dolari din banii părinţilor doar ca să afle că nu vrea să fie profesor de limba engleză.

§ în ziua de astăzi, costurile s-ar ridica la peste 100.000 de dolari. §

Chiar şi aşa, a avut norocul de a avea suficienţi bani încât să poată risca să îşi părăsească slujba şi să caute ceva ce îi plăcea cu adevărat. Majoritatea oamenilor nu au această opţiune. O tânără ce urma să termine facultatea de pedagogie mi-a spus cândva: „Măcar am învăţat două lucruri aici – că nu îmi plac copiii şi că nu îmi place să predau”. Am întrebat de ce mai continua studiile. Mi-a răspuns „Trebuie să o fac, am investit prea mult timp şi bani în asta, nu pot să o iau de la capăt şi să încep să fac

altceva”.

Acum zece ani, mulţi tineri mă întrebau dacă ar trebui să meargă sau să rămână sau să se întoarcă la facultate. Eu le spuneam, şi le spun şi acum, că diploma de facultate nu este o parolă secretă magică, care le deschide toate uşile din ţară. Deschide doar câteva uşi, iar înainte de a investi bani şi timp pentru a obţine o astfel de parolă, ar fi bine să aflaţi ce uşi deschide ea (dacă deschide vreuna) şi ce se află de cealaltă parte a acestor uşi, şi să vă hotărâţi dacă vă place ceea ce se află de cealaltă parte a uşilor, iar dacă vă place, dacă nu cumva există o modalitate mai uşoară de a ajunge acolo.

Maturizarea, deloc absurdă

Următoarele fragmente din scrisorile unei eleve de liceu din Massachusetts vă demonstrează cât de mult înseamnă pentru un tânăr să afle că în lume există activităţi care merită realizate. În timpul verii de după clasa a unsprezecea, care a fost un an greu şi lipsit de reuşite pentru ea, a scris:

„Am dezvoltat o atitudine negativă la adresa şcolii, dar încă eram îngrijorată şi stresată din cauza performanţei mele şcolare. Încă îmi doream să învăţ, dar, în sala de clasă, învăţarea mi se părea foarte plictisitoare. Eram înscrisă la cursuri la care prezenţa era obligatorie, dar am început să chiulesc. Nu eram singura. Un grup întreg de fete ne petreceam timpul într-o toaletă micuţă. Şcoala nu avea o cameră de recreere, aşa că trebuia să ne mulţumim cu toaleta. Întregul an şcolar a fost un dezastru. Când a început ultimul trimestru, renunţasem deja la toate cursurile, în afară de două. Mi-am reprogramat aceste cursuri dimineaţa, astfel încât să plec de la şcoală la ora unsprezece, aproape în fiecare zi. […]

Învăţam spaniola de trei ani, dar am renunţat, la sfârşitul celui de-al doilea trimestru, deoarece nu puteam învăţa într-o atmosferă pe care o simţeam ostilă (la adresa mea). […]

[…] De multe ori, în timpul şcolii, fumam marijuana.

Întrerupea monotonia unei zile de şcoală. Nu mă împiedica să învăţ. Am descoperit că mă puteam concentra remarcabil de bine atunci când eram drogată. Dar, trebuie să recunosc, îmi distrugea capacitatea de a lua decizii, mai ales atunci când venea momentul să hotărăsc dacă aveam să mă duc la următorul curs sau nu.

[…] Şi relaţia mea cu familia a avut de suferit. […] Umblam cu persoane mai mari decât mine, în afara liceului. […] Părinţii mei considerau că acestea erau de vină pentru schimbarea mea de atitudine. Poate că aveau dreptate, într-o oarecare măsură. Unii dintre ei renunţaseră la liceu şi niciunul nu urmaşe facultatea, în afară de unul singur, care renunţase după doi ani. Nu păreau să aibă vreun viitor foarte strălucit. […]

Ei bine, asta sunt eu acum. Sper să intru la facultate, dar având în vedere istoricul meu şcolar, nu ştiu sigur dacă voi reuşi. Tinerii au tendinţa să o ia pe arătură în ultimul an de liceu. Va trebui să muncesc din greu ca să compensez greşelile din ultimul an. Dar […] mă simt singură la şcoală, acasă, chiar şi atunci când sunt cu «prietenii» mei.

[…] Aş vrea să ştiu dacă aveţi vreo sugestie pentru mine. Mă pasionează ecologia, protejarea naturii, limba engleză, scrisul, istoria, grădinăritul, fotografia (dar nu am un aparat foto), crearea de bijuterii din argint (am terminat deja un curs pentru începători), sursele de energie alternativă (în special, energia solară). […]".

Drept răspuns, i-am sugerat ca, pe durata verii, să viziteze Institutul New Alchemy din Woods Hole, Massachusetts. Noii alchimişti, cum îşi spun ei, sunt un grup de oameni conduşi, sau mai degrabă reuniţi, îndrumaţi, ghidaţi, inspiraţi şi coordonaţi de John şi Nancy Jack Todd, care încearcă să găsească modalităţi pentru ca oamenii să trăiască modest, dar confortabil, într-o relaţie delicată, stabilă, dar trainică – cu pământul. Institutul este o fermă experimentală şi o unitate de cercetare, în care oamenii testează solariile, piscicultura, creşterea intensivă

a alimentelor, creşterea copacilor, morile de vânt, îngrăşămintele, combaterea dăunătorilor, creşterea râmelor etc. Indiferent cât de mic este, mie îmi pare a fi cel mai important grup de oameni care lucrează astăzi în lume. Nu este deloc exagerat să spunem că sănătatea şi fericirea ţării noastre, a planetei noastre şi a rasei umane depind foarte mult de ceea ce reuşesc ei să descopere acolo.

În orice caz, eleva i-a vizitat. În luna decembrie a aceluiaşi an, mi-a scris din nou:

Vă scriu pentru a vă mulţumi pentru sfat. V-am spus că sunt interesată de agricultura organică şi mi-aţi sugerat să vizitez Institutul New Alchemy Eu şi mama v-am urmat sugestia, într-o duminică, şi, deşi nu am avut ocazia să vorbesc cu vreunul dintre alchimişti, mi-a plăcut foarte mult să explorez ferma. Am fost la un seminar de creştere a râmelor şi am văzut un film despre greutăţile actuale ale micilor fermieri din ţara noastră.

Primăvara trecută, a apărut un articol, în ziarul *Boston Globe*, despre Institutul New Alchemy [...] L-am adus în Camera pentru Şcoala Alternativă şi l-am arătat prietenului şi profesorului meu. I-am arătat şi scrisoarea dumneavoastră şi trebuie să recunosc, fără exagerare, că a fost încântat. [...] Nu vizitase niciodată institutul, dar ar vrea ca, în primăvară, să organizeze o vizită acolo, cu un grup de elevi din liceu. [...]

Pe durata verii, am fost cuprinsă de o atitudine extrem de negativă la adresa şcolii. Voiam să îmi termin ultimul an de liceu printr-un proces de învăţare complet alternativ Dar, la începerea anului şcolar, în septembrie, am hotărât că, pentru a avea un istoric academic satisfăcător pentru facultate, trebuie să lucrez în interiorul sistemului. Excursia la Institutul New Alchemy m-a impresionat profund şi mi-a influenţat decizia de a mă specializa în ştiinţele naturii şi agricultură, la facultate. Ei bine, nu numai că mi-am îmbunătăţit notele pentru a putea intra la facultate, dar doream să îmi dovedesc mie că eram

capabilă să fiu o elevă bună, în ciuda atitudinii mele schimbate faţă de educaţia structurată şi tradiţională. Eşecurile şcolare de anul trecut aproape că îmi distruseseră respectul de sine.

M-am înscris la cinci materii principale (excluzând educaţia fizică), deşi îmi trebuiau doar cinci credite şi un an de sport ca să trec anul. În prezent, sunt înscrisă la limba spaniolă avansată, limba latină pentru începători, biologie marină şi comportamentul animalelor, economie, şi studii preuniversitare de limba engleză! Credeţi-mă, este o schimbare academică majoră faţă de anul trecut. Pentru a putea face faţă volumului de muncă, a trebuit să renunţ la Şcoala Alternativă. Nu mi-a spus nimeni că ar trebui să renunţ la acest program, dar am hotărât că ar fi mai bine. […] Am supravieţuit, iar după primul trimestru, îmi câştigasem locul pe lista bursierilor".

Calea cea mai directă

Un articol din *Sports Illustrated* (17 decembrie 1979) arată cum poate o persoană să găsească exact munca potrivită:

„Una dintre cele mai tinere şi mai de succes echipe de proiectare din cursele pe ocean contemporane [îl are] pe Ron Holland, de 32 de ani, drept conducător, deşi puţini i-ar fi dat şanse de reuşită. Holland a picat examenul pentru liceu din oraşul său natal, Auckland, Noua Zeelandă, a rămas corigent în repetate rânduri la matematică (deşi mulţi consideră că este o materie esenţială pentru proiectarea iahturilor) şi nu are calificări formale în arhitectură navală. De asemenea, a ales să nu îşi facă nici perioada de ucenicie în construirea vaselor. Cu toate acestea, toată lumea îşi doreşte astăzi un design Holland.

[…] La vârsta de 16 ani, a renunţat la liceu – «era prea academic», după cum susţine el – şi i-a spus mamei sale abia mai târziu. Încă de pe atunci, părea să ştie că viitorul lui constă în construirea vaselor. Holland nu citise nicio carte, până când o învăţătoare i-a sugerat cartea lui

Arthur Ransome, «*Swallows and Amazons*», o poveste clasică pentru copii, despre o călătorie cu barca prin Norfolk Broads, din Anglia. Dar, după ce a parcurs această carte, a devenit pasionat de citit. Naviga de la vârsta de şapte ani, când tatăl său i-a cumpărat o şalupă de 2 metri, şi fără să se lase descurajat de faptul că, în prima lui cursă, a ieşit pe al patrulea – şi ultimul – loc.

Holland a intrat în această industrie ca ucenic, dar s-a descotorosit repede de această slujbă, pentru că şeful nu îi dădea timp liber să se ducă la cursele de bărci. […]

A petrecut aproape trei ani lucrând cu proiectanţi americani, întâi cu Gary Mull, iar în cele din urmă cu extravagantul Charlie Morgan.

În 1973, după mai puţin de trei ani de experienţă discontinuă în proiectare, Holland şi-a schimbat din nou cursul. L-a părăsit pe Morgan pentru a-şi promova vasul de un sfert de tonă, *Eygthene*, în campionatul mondial din Weymouth, Anglia. Era un proiect radical – bazat, după cum recunoaşte Holland acum, pe intuiţie, nu pe «aritmetică pură». *Eygthene* a câştigat.

Şi a făcut-o chiar la timp. Îşi ducea traiul înghesuit, la bordul vasului, împreună cu Laurel, cu care se căsătorise în 1971. O potenţială vânzare tocmai se năruise. Nu mai avea niciun ban în bancă".

Ron Holland este un bun exemplu de persoană care încearcă sââşi găsească menirea. Dacă ştii ce tip de muncă îţi doreşti să faci, îndreaptă-te către aceasta *pe cea mai directă cale posibilă*. Dacă vrei să construieşti bărci într-o bună zi, te duci acolo unde oamenii construiesc bărci şi afli cât poţi de multe. După ce ai învăţat tot ceea ce ştiu ei, sau tot ceea ce vor să te înveţe, treci mai departe. După scurt timp, chiar şi în domeniul extrem de tehnic al proiectării, vei descoperi că ştii la fel de multe ca ceilalţi, suficient încât să faci orice vrei.

Desigur, dacă nici măcar unul dintre oamenii care fac munca aleasă de tine nu te lasă să intri pe uşă fără vreo diplomă şcolară, va trebui să investeşti timp şi bani într-o

anumită şcoală, ca să o obţii. Sau, dacă descoperi că există multe lucruri pe care vrei sau ai nevoie să le ştii, dar pe care oamenii din domeniu nu vor să ţi le spună, dar pe care le poţi afla destul de uşor din şcoală, atunci mergi la şcoală, din acest motiv Măcar, vei şti exact de ce te afli acolo. Dar nu pleca de la presupunerea că şcoala este cea mai bună modalitate, sau singura modalitate, de a învăţa ceva, fără a verifica înainte, cu mare atenţie. Poate că există modalităţi mai rapide, mai ieftine şi mai interesante.

Iată alte exemple. Acesta provine din *Solar Age*, ediţia din decembrie 1979:

„La vârsta de 22 de ani, Ken Schmitt este directorul departamentului de Cercetare şi Dezvoltare al companiei Alternative Energy Limited (AEL), o firmă mică şi nou-înfiinţată […] care are de gând să vândă alambicuri [pentru alcool] începând cu anul viitor. […]

Când avea 17 ani, deţinea o companie de construcţii, care «îmi acorda suficient capital încât să pot experimenta». Schmitt făcuse experimente, în ultimii doi ani, cu sistemele de energie solară. Fabrica lui pilot, pentru sintetizarea metanolului (alcool din lemn), ar putea fi precursoarea unei uzine care să producă un milion de litri pe zi, pentru automobiliştii din Los Angeles; iar cinci ţări străine s-ar putea să cumpere drepturile de a folosi un anumit proces de piroliză dezvoltat de el”.

Iar din *The Boston Monthly*, ediţia din decembrie 1979:

„Directorul de la Boston Computer Society un grup care publică în mod regulat buletine informative şi organizează întruniri pentru a învăţa şi a face schimb de idei şi informaţii despre calculatoare, are doar 16 ani. Tehnicienii multora dintre magazinele locale de calculatoare sunt elevi de liceu. Computerland, din Wellesley are un expert, voluntar, care deţine cunoştinţe extraordinar de vaste despre calculatoare şi care lucrează cu clienţii lor, în schimbul timpului nelimitat la calculator – are doisprezece ani”.

Muncă serioasă

O familie pe care o cunosc a călătorit prin toată ţara într-un autobuz recondiţionat, stând câte o vreme în oraşele care îi interesau sau unde cunoşteau persoane apropiate, apoi mergând mai departe. De curând, tatăl mi-a scris:

„Un prieten de-al meu tocmai devenise «proprietar pentru o săptămână» al unei băcănii, deoarece proprietarul de drept avea nevoie de un concediu. Prietenul meu, S, a hotărât să profite de ocazie şi să încerce să exploateze acea săptămână cât alţii într-o lună. M-a angajat să execut câteva lucrări electrice şi de tâmplărie, cât timp era plecat şeful. Trebuia să facă impresie. Multe îmbunătăţiri. Era cel care scria cecuri, angaja, concedia, tăia şi spânzura, în tot acest timp!

Trebuia să ne prezentăm la muncă devreme şi să lucrăm înainte de deschiderea magazinului. Trezeam copiii la ora şase, pregăteam autobuzul şi plecam. Copiii mă urmau în magazin, cărând unelte. S mi-a spus că se puteau juca în magazin, iar ideea de a avea un supermarket doar al lui reprezenta o mare responsabilitate. Supermarketurile au aproape întotdeauna echipe întregi de oameni care lucrează pentru ei – dintre care majoritatea adulţi. Copiii sunt rareori doriţi sau bineveniţi. De obicei, sunt dojeniţi de mamele lor pentru că pun mâna pe cutiile cu bomboane amplasate la îndemâna lor, cu bună ştiinţă, de conducerea magazinului.

Ei bine, nu era cazul şi în dimineaţa aceasta – magazinul era doar al lor. Au hoinărit o vreme printre rafturi, contemplând întregul spaţiu. După o jumătate de oră, toată lumea se simţea ca acasă, iar C s-a aşezat împreună cu K la o masă şi a început să îi citească o carte pe care şi-o aduseseră din autobuz.

În scurt timp, a venit S, foarte panicat! Operaţiunea de stoarcere a sucului proaspăt de fructe, care avea loc în camera din spate, avea o întârziere de două ore, deoarece nu ajunsese transportul de recipiente. Magazinul vindea

foarte multe sucuri naturale, de toate felurile, stoarse din fructe proaspete, chiar în dimineaţa respectivă. Panică – aveau să vină mulţimi de oameni şi nu exista suc pe stoc. Avea să piardă bani, bunăvoinţa lui se va fi dus pe apa Sâmbetei. Fiind proprietar doar pentru o săptămână, S avea mai puţine competenţe decât un administrator obişnuit, aşa că a spus «Cine vrea o slujbă?» F şi G (băieţii) nu prea mai aveau bani – «Noi.» «Spălaţi-vă pe mâini şi veniţi cu mine.» S-au dus la mica fabrică de suc din camera din spate şi S le-a făcut cunoştinţă noilor ajutoare cu persoana care se ocupa de producerea sucului.

Am trecut pe acolo după o jumătate de oră şi am văzut o operaţiune uimitoare. Nu i-am văzut niciodată pe F şi G să lucreze atât de sârguincios şi cu atâta entuziasm. F umplea sticle cu suc de morcovi, iar G le ştergea, le aplica etichetele şi preţul. Şeful lor turna baniţe cu morcovi într-o maşină uriaşă de descojit, iar apoi în tocător şi, în cele din urmă, într-o presă hidraulică de două tone. Curgeau zeci de litri de suc, iar băieţii aveau ochii larg deschişi şi mâinile frenetice. Până acum, pentru ei, morcovii existaseră doar aşezaţi în rânduri, în pământ, la o distanţă de câţiva centimetri unii de ceilalţi, sau în mănunchiuri, ambalaţi în pungi de plastic. Maşinăriile acestea mâncau morcovii precum un dinozaur gigantic. Ritmul era alert. Responsabilul cu sucul îşi cunoştea bine rutina, iar copiii au preluat foarte bine ritmul. Era ca un dans şi trebuiau să ţină pasul. Ordinele veneau sub forma unor propoziţii scurte, formate din trei cuvinte, iar ei le respectau. Nu era timp pentru discuţii sau explicaţii – era o muncă reală – un produs real – o sală de clasă reală. Sacii de morcovi deveneau sticle cu suc de 85 de cenţi bucata, în doar câteva minute. G mi-a spus «Nici nu-mi pasă dacă S ne plăteşte sau nu, e chiar distractiv ceea ce facem.»

După trei ore, am terminat treaba, magazinul s-a deschis, iar ei încă se distrau. Trei saci de gunoi mari, plini cu pulpă uscată de morcovi, erau aşezaţi la uşa camerei pentru prepararea sucului. F avea tricoul şi pantalonii

portocalii, îmbibaţi cu zeamă. G refăcea etichetele de pe sticlele dintr-o ladă, pe care aplicase preţul de 58 cenţi în loc de 85 cenţi. Nu s-a făcut mare caz cu privire la acea greşeală – pur şi simplu le-a refăcut. La urma urmei, responsabilul cu sucul a trebuit să arunce un lot întreg de morcovi care ajunseseră în tocător înainte să fie descojiţi. Oamenii fac tot timpul greşeli. Din păcate, în şcolile pline cu bănci şi elevi, ele sunt interzise.

Îmi luam micul dejun în autobuz, când au terminat şi au dat buzna înăuntru, fiecare cu trei dolari în palmă. Munciseră mai mult, în acele trei ore, decât o făcuseră vreodată în viaţa lor, şi erau extaziaţi. Aveau cunoştinţe noi, o nouă demnitate (au salvat ziua) şi o sumă de bani câştigată pe bună dreptate. Premiul meu a constat în faptul că am fost de faţă şi am asistat la toate acestea”.

De la o mamă:

J (4 ani) a făcut încă un salt semnificativ Noi suntem legumicultori. J a cerut şi i s-a acordat propria parcelă de pământ, delimitată cu sfoară (conform indicaţiilor lui), pentru a creşte răsaduri în seră şi în care cultivă ridichi pentru a câştiga bani. Face totul pe cont propriu, dar încercăm să îl ajutăm să îşi pună în aplicare sugestiile şi ideile. Chiar şi atunci când mi-a cerut să îi răresc ridichile, pentru că era «prea obosit». Dar, ieri, în timp ce sădeam nişte legume, a luat o sapă şi a prăşit fiecare parte din grădină, *deoarece a văzut că trebuia prăşită* [sublinierea autorului]. A muncit din greu timp de o oră şi a făcut o treabă la fel de bună ca şi cum aş fi făcut-o eu. De obicei, atunci când face un lucru bine, îl laud, dar, de data aceasta, ar fi fost evident, chiar ridicol de inutil. Ca şi cum i-aş fi spus soţului meu că este un băiat bun pentru că munceşte atât de mult. În momentul acela, J muncea cot la cot cu mine. Eram încântată”.

O mamă îmi scrie, din Manitoba:

„Una dintre cele mai frumoase experienţe, din primele două săptămâni euforice, după terminarea şcolii, a fost o sesiune-maraton în laboratorul de biochimie în care

lucrez eu. Aveam un experiment de 48 de ore, pe care trebuia să îl verific la miezul nopţii. J a venit cu mine în prima noapte, când am avut probleme cu unul dintre aparate, un colector fracţionar, care agită conductele cu substanţele de testat, aflate înaintea unui tub subţire, prin care se elimină încet produsele care trebuie să fie colectate. Am rămas acolo până la ora 5 dimineaţa, iar J şi-a ocupat aproape tot timpul cu un cronometru, verificând coeficientul de curgere din tub, raportul de mişcare al conductelor şi frecvenţa de mişcare a capului de înregistrare de pe un alt aparat – activităţi necesare pentru îndeplinirea sarcinii – şi i-a plăcut la nebunie.

Am părăsit clădirea tocmai când stelele păreau cerul. Oile şi vacile păşteau liniştite pe pajiştile din apropierea universităţii. Doar păsările mai făceau zgomot. J era uimit că reuşise să treacă de toate acele ore de întuneric fără să doarmă. M-am gândit la toţi copiii care nu se pot bucura aşa cum o făcuse el, din cauză că trebuie să respecte orele de somn impuse de şcoală.

Am dormit toată dimineaţa şi ne-am întors după-amiaza pentru verificări, şi din nou noaptea şi ziua următoare. J a dorit să vadă experimentul dus la bun sfârşit, şi a reuşit. A învăţat tot felul de lucruri în acea perioadă scurtă de timp: despre volum şi timp, despre înmulţire şi împărţire, despre fracţii, despre absorbţia luminii, magneţi, soluţii şi alte lucruri. Acelaşi băiat fusese absolut dezinteresat de matematica predată la şcoală şi era văzut de unii ca «încet la minte» sau «leneş»”.

O mamă din New Hampshire povesteşte:

„Eu, T şi A […] ne câştigăm aproape toţi banii muncind sezonier, în livadă – culegem mere două luni pe an, iama târziu. Plecăm de acasă şi muncim în diverse părţi [ale regiunii în care se cultivă meri].

[…] A a început să culeagă de bunăvoie, într-o zi, când avea 5 ani. Şi-a pus pelerina de ploaie invers, folosind gluga ca găleată în care săţ mă merele, până când o golea, punându-le în cutii. Era foarte mândră de ea. A muncit

toată ziua şi a cules trei baniţe, în următoarea zi, cu ploaie, i-am făcut o găletuşă dintr-un coş de gunoi de plastic şi un crac de pantalon. Fundul din cârpă se deschidea, pentru a fi golit, la fel ca la găleţile noastre. T i-a făcut o scară de 1, 5 metri (el confecţionează şi vinde scări pentru culesul fructelor). Ea culegea de la baza pomilor din care culegeam noi, iar noi o plăteam cu ceea ce câştigam per baniţă, înainte să scădem mâncarea şi chiria.

Acum, după 5 ani, are o găleată făcută la comandă, la jumătate din dimensiunea găleţilor noastre, şi o scară de 4 metri. În majoritatea zilelor, lucrează 2 ore, culegând la aceleaşi standarde de calitate ca şi noi. Îşi face singură calculul. Plăteşte aproape jumătate din propriile cheltuieli de întreţinere din ceea ce câştigă atunci când muncim în echipă. Se descurcă bine pe scară şi culege cât poate ajunge de sus.

Ne-a fost greu să stabilim cât să o plătim şi ce aşteptări să avem de la ea. Nu părea corect să continuăm să o plătim, de fapt, mai mult decât pe ceilalţi, per baniţă, prin faptul că nu îi scădeam cheltuielile. Dar, dacă îi scădeam valoarea întreagă a cheltuielilor, nu ar mai fi câştigat nimic (deocamdată). Aşa că am ajuns la un compromis. Motivaţia ei principală nu este să câştige bani, dar îi place să fie plătită şi pare să îi priască să aibă nişte bani de cheltuială. Dacă va continua să îşi crească productivitatea, va putea, în curând, să îşi plătească întreaga valoare a cheltuielilor în echipă şi îi va şi rămâne o sumă consistentă.

În multe culturi sărace, câştigurile copiilor ajută la întreţinerea întregii familii. Noi trebuie să câştigăm suficient încât să putem trăi tot restul anului din banii aceia. Aşadar, este foarte probabil ca, pe măsură ce creşte, să îşi poată plăti cheltuielile şi pentru restul anului, sau să contribuie la plata lucrurilor pe care le folosim cu toţii. Nu facem parte dintr-o tradiţie în care copiii muncesc mult sau contribuie foarte mult la supravieţuirea familiei. Şi nu ne descurcăm atât de prost încât supravieţuirea noastră să

depindă de contribuţia ei. Aşa că, atunci când avem îndoieli, alegem calea obişnuită (asemănătoare cu propria noastră creştere). Cred că munceşte, în mare parte, de bunăvoie, atunci când se alătură echipei. Spune că vrea să ajungă să îşi plătească întreaga valoare a cheltuielilor în echipă.

Nu cred în ideea de a-i obliga pe copii să studieze o materie care nu le place, dar cred că trebuie să insistăm să facă anumite activităţi, proporţional cu abilităţile lor şi cu nevoile familiei. Din moment ce ei pornesc cu o dorinţă arzătoare de a face ceea ce fac şi membrii mai în vârstă ai familiei, asta nu este o problemă. Acum, uneori, obiectează atunci când vine vorba de anumite sarcini (e plictisitor, pe un ştiu-cine nu îl puneţi să facă asta). Dar insistăm. Dacă vrei să îţi fie şi ţie cald, trebuie să aduci şi tu lemne de foc. Pare să înţeleagă că avem dreptate şi acceptă cu uşurinţă.

Ne ajută şi la curăţarea de uscături a copacilor. Are propriul ferăstrău şi, dacă îi dăm indicaţii, uneori reuşește să tundă un pom întreg. Dar este o deprindere mai greu de achiziţionat.

Cred că traiul alături de o echipă de muncă a fost foarte benefic pentru familia noastră. Pe mine m-a ajutat să impun limite şi ne-a ajutat pe toţi să acceptăm timpul petrecut departe unul de celălalt, permiţându-ne, totuşi, să fim împreună, atunci când avem nevoie. Încă de mică, A a acceptat faptul că eu trebuie să muncesc, şi a învăţat să se distreze de minune singură. Cred că acest tip de singurătate este foarte important pentru toată lumea. A început să depindă mai puţin de mine şi să aibă mai puţine nevoi, iar eu am învăţat ce nevoi să îi satisfac. Înainte de traiul alături de echipă, credeam că trebuie să îi ofer tot ce îmi cere. Drept consecinţă a faptului că lucrez cu ea aproape de mine, am descoperit că poate să accepte acest lucru şi să *beneficieze* atunci când o las să se descurce singură. Asta ne-a ajutat să ne simţim propria individualitate şi să fim mai apropiate în timpul petrecut împreună. Şi a armonizat felul meu de a fi faţă de ea cu

felul lui T de a se comporta. Atitudinea ei (şi a mea) faţă de muncă a avut de câştigat de pe urma situaţiei profesionale. În majoritatea timpului, o mare parte a echipei lucrează cu râvnă şi entuziasm, care ne molipsesc şi pe noi. Lucrează mai mult şi mai bine cu T, căruia îi place să îşi testeze limitele, decât cu mine.

De când sunt contabila echipei, interesul ei faţă de matematică a crescut simţitor. Mă ajută cu statele de plată şi calculează salariul net al fiecăruia. Pare să citească şi să socotească foarte bine. Nu le practică «în cantităţi mari», dar, dacă e interesată de un lucru anume, îl duce până la capăt".

Eu am răspuns:

Je întrebi cum se compară A cu alţi copii de vârsta ei? Eu presupun că se descurcă destul de bine, probabil că este mai isteaţă, mai descurcăreaţă, mai serioasă, mai atentă, mai motivată, mai independentă şi mai sinceră.

Oamenii devin mai inteligenţi concentrându-se şi gândindu-se constant la *detaliile concrete ale vieţii cotidiene*, rezolvând probleme reale şi importante, pentru care este esenţial să obţină răspunsuri bune, şi pentru care Viaţa şi Natura le spune imediat dacă răspunsul este bun sau nu. Pădurea este un astfel de loc; la fel şi marea; la fel şi orice loc în care se face muncă reală, iscusită – cum ar fi mica fermă unde lucra Jud Jérôme, sau propriile dumneavoastră livezi.

Acum două veri, am petrecut ceva timp cu un fermier din Nova Scoţia, vecinul şi prietenul amicilor pe care îi vizitam. Avea o grădină mare, în care îşi cultiva propriile legume, avea aproape 8 hectare de fân, creştea brazi pentru Crăciun. De asemenea, deţinea zone de plantat copaci, de unde tăia lemn pentru uz propriu şi pentru vânzare. Avea 72 de ani şi făcea toate aceste lucruri singur, fiind ajutat de doi cai. Era minunat să observi măiestria, precizia, logica şi optimizarea efortului de care dădea dovadă în munca sa zilnică. Prietenul pe care îl vizitam, un om foarte inteligent şi educat, nu orăşean get-

beget, ci mai degrabă om de la ţară, care îşi creştea o mare parte din alimente şi sacrifica, măcelărea şi afuma sau îngheţa carnea de unul singur, mi-a spus, fără falsă modestie, că, dacă ar întreţine el ferma timp de cincisprezece sau douăzeci de ani, ar putea – cu mult noroc şi sfaturi bune – să ajungă să fie un fermier la fel de bun ca bătrânul lui vecin".

Adunarea frunzelor

Copiii mi-au dovedit de nenumărate ori că le place să se facă utili, pentru a simţi că implicarea lor contează.

Acum doi ani, am iniţiat un miniexperiment în agricultură urbană. În fiecare toamnă, după ce le cad frunzele copacilor din Grădina Publică, vin nişte bărbaţi care le strâng în grămezi uriaşe şi le duc în altă parte. Cât încă se află acolo mormanele de frunze, adun câteva tomberoane pline, pe care le împrăştii în grădina interioară din spatele apartamentului meu de la demisol. În fiecare zi, tom peste ele apa pe care o folosesc pentru spălat rufe, vase, duş etc., şi folosesc frunzele putrezite pentru a hrăni râmele pe care le cresc.

Imediat ce stratul de frunze de pe sol se îngroşa, începeam să le adun. În multe dimineţi, puneam două tomberoane din plastic pe un căruţ, luam o greblă, transportam tomberoanele până în Grădina Publică, formam cu grebla o grămadă de frunze şi umpleam tomberoanele, sărind în ele, din când în când, ca să bătătoresc bine frunzele. Apoi, duceam căruţul cu tomberoanele până la trotuarul din spatele apartamentului, aruncam frunzele peste gard, în curtea interioară, şi, mai târziu, le adunam în grămăjoare pe care le presam cu greutăţi.

Într-o dimineaţă, am adunat şi strâns peste douăzeci de tomberoane. Simţeam că se apropie ploaia, aşa că m-am gândit să mai fac două drumuri şi să mai aduc patru tomberoane pline, cât încă erau uscate frunzele. Când am ajuns în Grădina Publică, am văzut patru băieţi (8, 9, 9 şi 10 ani, după cum am aflat mai târziu) care adunau frunze

şi le puneau în piscina, acum secată, care înconjoară un mic monument. M-au văzut şi au venit în fugă la mine, să mă întrebe dacă pot să împrumute tomberoanele mele, pe care să le umple cu frunze, deoarece ar fi mai rapid decât să le care cu braţele. Am spus că ar fi o idee bună, dar aveam şi eu nevoie de tomberoane, deoarece trebuia să le umplu cu frunze şi să le duc acasă. M-au întrebat pentru ce anume. Ca să le transform în îngrăşământ, le-am răspuns. S-au gândit o clipă la acest aspect. Apoi, m-au întrebat dacă pot să le împrumut „roaba”. Am acceptat, cu condiţia să mi-o aducă înapoi după ce îmi umplu tomberoanele. Au fost de acord şi au plecat cu căruţul, pe care l-au folosit ca să îşi ducă frunzele la bazinul secat. După ce am terminat, i-am strigat şi mi-au adus căruţul înapoi. Am dus tomberoanele acasă, am aruncat frunzele peste gard şi m-am întors să mai fac un transport.

De data aceasta, băieţii s-au apropiat şi m-au întrebat dacă mă pot ajuta, încărcând în tomberoane o parte din frunzele pe care le puseseră în bazin. Le-am spus că sunt destule frunze pe jos, aşa că nu trebuie să iau din grămada la care munciseră ei. Au insistat că vor să mă ajute, aşa că le-am mulţumit şi i-am îndemnat să înceapă. În timp ce ei umpleau tomberoanele, eu am mai adunat cu grebla un morman de frunze. S-au întors în câteva minute cu tomberoanele pline, vorbind repede şi punând întrebări neîncetat. Am sărit pe frunzele din tomberoane; băieţii au fost uimiţi să vadă cât de mult s-au lăsat frunzele. Apoi, am început să umplu tomberoanele cu frunzele pe care le adunasem cu grebla. Băieţii m-au întrebat dacă pot să mă ajute. Am acceptat cu dragă inimă. Pe măsură ce munceam, le-am spus că voi folosi frunzele pentru a hrăni râmele pe care le cresc. Erau fascinaţi de acest lucru. Ce fel de râme? Câte aveam? De unde le aveam? Cât au costat? Ce mâncau? Cum le hrăneam? în ce le ţineam? De ce făceam asta?

După ce am umplut tomberoanele şi le-am pus în căruţ, băieţii m-au întrebat dacă mă pot ajuta să le duc

acasă. Le-am mulţumit şi am acceptat. Fără prea multe dezbateri, au organizat o echipă de patru oameni care să împingă căruţul. Doi împingeau, iar doi stăteau la colţurile din faţă, ţinându-se de el şi „ghidându-l”, după cum susţineau ei. Erau atât de curioşi de frunze şi de râme, încât am hotărât să le arăt. Li se spusese să rămână în grădină, dar, din moment ce locuiam la câteva străzi distanţă, le-am promis că ne vom întoarce repede şi că mamele lor nu se vor supăra, cu siguranţă. Aşa că au împins căruţul până la gardul unde le descărcăm. Unul dintre ei mi-a cerut să îl ridic, ca să vadă grămada de frunze din curtea interioară. L-am ajutat, şi a fost uimit să vadă cât de mare era. În scurt timp, cu toţii s-au căţărat sau i-am ajutat eu să se ridice pe gard, ca să mă urmărească în timp ce aruncam frunzele. O parte dintre ele au rămas lipite de fundul tomberonului, aşa că unul dintre băieţi m-a ajutat să le desprind. În tot acest timp, au pus întrebări despre mine. Cu ce mă ocupam? Le-am spus că scriu articole şi cărţi. Ce fel de cărţi? Cărţi despre copii şi scoală. Ş.a.m.d.

9 9 9

După ce am intrat în casă, doi băieţi au insistat să care tomberoanele goale la subsol, în timp ce al treilea trăgea căruţul în sus, pe nişte trepte – o luptă grea – pentru a-l pune la locul lui. Apoi, am ieşit să ne uităm la grămada de frunze. Am găsit o râmă şi le-am arătat-o. S-a auzit în cor: „Câh! Scârbos!” Dar, după o secundă sau două, cu toţii voiau să o ţină în mână. De asemenea, am găsit şi le-am arătat nişte coji de ouă, iar unul dintre ei a observat o râmă minusculă, abia eclozată, puţin mai mare decât un capăt de aţă. Erau fascinaţi de asta, iar toţi patru vorbeau şi puneau întrebări în acelaşi timp. În curând, mi-au cerut să le dau fiecăruia câte o râmă. Am acceptat, am găsit câte una pentru fiecare, le-am dat şi câte o bucată de pământ în care să o ţină, nişte frunze în care să învelească bucata de pământ, şi o sacoşă de hârtie în care să le transporte.

Pe când ne îndreptam înapoi către Grădina Publică, m-au întrebat cum fac râmele alte râme. Le-am spus că râmele sunt bisexuale, sunt în acelaşi timp şi fete, şi băieţi, şi că oricare două râme se pot întâlni şi se pot fertiliza reciproc, după care amândouă puteau produce ouă. Am ajuns la monument şi la mormanul lor de frunze. După încă o perioadă de discuţii, le-am spus că îmi pare rău, dar trebuie să mă întorc acasă, deoarece mai am treabă, îmi părea rău să îi părăsesc pe aceşti copii curioşi, entuziaşti şi amabili. Îmi plăcea să lucrez cu ei şi să le arăt lucruri şi să le răspund la întrebări. Cred că şi lor le părea la fel de rău să mă părăsească. Îmi aduc aminte că atunci când trăgeau căruţul încărcat (care era destul de greu), către apartamentul meu, unul dintre ei le-a spus celorlalţi: „Ce *distractiv* e să facem asta!” Cu toţii au încuviinţat – era mult mai distractiv să ajute un adult să facă o treabă serioasă (deşi misterioasă) decât să se joace într-o grămadă de frunze. Sper că vor mai avea multe şanse de a lucra alături de mine sau alături de un adult căruia să îi pese de ceea ce face. Nu mi-ar plăcea să devină vreodată adolescenţi plictisiţi, nepăsători, furioşi, distructivi, care îşi petrec toată ziua la intrarea în Grădina Publică dinspre strada Boylston.

Acum câteva zile, o tânără mi-a scris, Vreau să lucrez alături de copii”. Primesc des astfel de scrisori. Mă determină să răspund, Vrei să spui că vrei să lucrezi *asupra* copiilor. Vrei să *le* faci lucruri sau să faci ceva *pentru* ei – lucruri minunate, cu siguranţă – care, crezi tu, îi vor ajuta. Mai mult decât atât, vrei să faci aceste lucruri indiferent dacă şi le doresc şi copiii sau nu. Ce te face să crezi că au atâta nevoie de tine? Dacă vrei cu adevărat să lucrezi alături de copii, găseşte o activitate care să merite a fi făcută, în care să crezi, iar *apoi* găseşte o modalitate de a-i ajuta pe copii – dacă vor şi ei – să facă acea activitate împreună cu tine”.

Diferenţa este esenţială. Motivul pentru care ceea ce făceam eu cu frunzele şi cu râmele era interesant şi

provocator pentru băieţii aceia este tocmai faptul că era activitatea *mea*, ceva ce făceam pentru binele *propriu*, nu pentru ei. Nu era un fel de „proiect” pe care îl inventasem deoarece credeam că i-ar putea interesa. Nu greblam frunze cu speranţa că m-ar putea vedea vreun copil şi ar vrea să mă ajute. Nu le-am cerut băieţilor ajutorul, nici măcar nu le-am dat de înţeles că aş vrea vreun ajutor; ei au *insistat* să mă ajute. Tot ce am făcut eu pentru ei – probabil mai mult decât ar fi făcut alţi adulţi – a fost să spun că, dacă îşi doreau neapărat să mă ajute, puteau să o facă. Aceasta este exact alegerea pe care mi-ar plăcea să le-o ofere lumea adulţilor tuturor copiilor din lume.

Munca de voluntariat

Un copil de doisprezece ani ne-a scris despre activitatea sa de voluntariat la o companie:

„În iulie 1978, mamei i s-a propus să lucreze la Asociaţia pentru Educaţia privind Naşterea Copilului. La momentul respectiv noi aveam un bebeluş de trei luni, pe nume C. Aşa că mama m-a întrebat dacă aş vrea să vin cu ea la birou şi să am grijă de C, cât timp ea lucra. Dar, când am ajuns acolo, tot ce făcea C era să doarmă, în afară de momentele când i se făcea foame. Aşa că am început să lucrez şi eu puţin alături de mama. Dna L îmi dădea mici sarcini de îndeplinit. Fiica ei, R (care îmi este acum o foarte bună prietenă), m-a ajutat să preiau şi sarcini mai importante. M-a învăţat cum să fac pachete de înregistrare. Chiar şi acum, fac în jur de 100 pe săptămână, acasă la mine. M-a învăţat să folosesc maşina de făltuit, astfel încât să împăturim hârtiile pentru pachetele de înregistrare, dar şi pentru memorandumuri. Ne plăcea foarte mult să facem asta. Chiar mă pricep mai bine decât mama, deoarece ei i se blochează hârtia, uneori. De asemenea, am învăţat ce să spun când răspundeam la telefon, deşi îmi era greu să rostesc «Asociaţia pentru Educaţia privind Naşterea Copilului» dintr-odată, iar uneori închideam apelul, în loc să îl pun în aşteptare.

Nu pot să uit de comenzile pentru manuale. Erau cele mai distractive. Ne plăcea să le rezolvăm. Să găsim comenzile respective şi să le numărăm. Să scriem facturi şi adresele pe plicuri. Şi eu şi R – ştiam care manual mai este şi care nu, aşa că puteam răspunde, la întrebările referitoare la ceea ce aveam pe stoc, mai bine decât mamele noastre.

De asemenea, trebuia să calculez timbrele la sfârşitul zilei, încercam mereu să utilizez calculatorul d-nei L pentru a calcula totalul, dar uneori trebuia să îmi folosesc creierul; atunci nu îmi mai plăcea la fel de mult.

Dar nu munceam încontinuu; uneori, R, fratele ei şi cu mine ne jucam un joc sau mergeam la bibliotecă. Abia aşteptam să mergem la birou. Dar, în curând, a urmat şi partea mai puţin frumoasă. A trebuit să mă întorc la şcoală. Aşadar, de îndată ce mi-am primit orarul, am trimis o scrisoare cu toate zilele libere pe care le aveam de la şcoală şi în care mă puteam prezenta la birou.

Acum, aştept să vină vara, ca să mă duc la birou şi să îi ajut pe cei de acolo”.

De curând, aveam atât de multe scrisori la birou, în care oamenii ne întrebau despre *Growing Without Schooling* şi despre şcoala acasă, încât nu reuşeam să răspundem la toate. În cadrul revistei, am întrebat cititorii dacă vreunii dintre ei, care ştiau să dactilografieze şi deţineau un reportofon, ne puteau ajuta. S-au oferit multe persoane, printre care mama lui L, un copil cu sindromul Down. Ne-a întrebat dacă ar fi în regulă ca L să scrie (de mână) destinatarii şi adresele pe plicurile scrisorilor scrise de ea. I-am răspuns că nu este nicio problemă. Le-am trimis o casetă cu răspunsuri la scrisori, care s-a întors în scurt timp, împreună cu scrisorile dactilografiate şi plicurile scrise foarte frumos. Apoi, le-am trimis o stivă mare de scrisori din toată ţara, la care răspunseserăm deja, dar care trebuiau să fie împărţite acum pe state, astfel încât să le trimitem oamenilor din diverse state, pentru a afla ce s-a întâmplat în continuare. împreună cu

ele, le-am trimis şi o casetă de reportofon cu instrucţiuni. Mama lui L ne-a scris despre aceasta:

„[…] la fost încântată de noul proiect şi a fost extrem de impresionată de faptul că i-aţi spus pe nume în înregistrarea de pe casetă. S-a ocupat cu entuziasm de sortare şi îndosariere. Nu i-am menţionat faptul că aceasta era o nouă parte a «programului» nostru, prin care eu încercam să conving şcolile să facă ceva «real». Ele tot încercau să o determine să scrie alfabetul pe hârtie, iar eu voiam să îi dea fişe de catalog, reţete etc. sau dosare. Degeaba. Aşadar, când am început planificarea, anul acesta, a trebuit să fac o mulţime de dosare, pentru fiecare curs sau activitate planificată, iar ea punea reţete, broşuri şi alte lucruri în ele. De asemenea, îi păstrăm hârtiile pentru a o ajuta să rezolve probleme legate de bani, de aritmetică, să scrie propoziţii etc. În plus, deoarece am nevoie să dau o structură zilelor şi sunt maniacă să creez liste, făceam programe zilnice (mai ales astfel încât ea să îşi poată efectua activităţile fără să trebuiască să se consulte cu mine la fiecare minut, ceea ce îi place foarte mult – mă refer la independenţa acordată). Dacă depăşesc stadiul de rutină, aceste programe sunt incluse, şi ele, în dosare.

Aşa că era deja obişnuită cu acestea. Prin urmare, a creat dosare (cu ajutorul meu, a alcătuit o listă a statelor, împreună cu abrevierile acestora). În prima etapă, eu am citit scrisorile şi am subliniat statele. În cea de-a doua etapă, le-am răsfoit ca să mă asigur că *există* o adresă şi că este lizibilă, dar nu le-am notat – şi-a dat seama singură care erau adresele. În orice caz, lui L îi place ceea *ce* face şi abia aşteaptă să înceapă, chiar şi seara, după cină. Toate acestea sunt ideale pentru scopul lui L – puţină experienţă în câmpul muncii, plus expunerea la îndosariere, aşezarea în ordine alfabetică, învăţarea numelor statelor şi a abrevierilor acestora etc., fără «instruire» formală, pur şi simplu făcând aceste lucruri – modalitatea perfectă, dar greu de găsit, mai ales pentru ea. [Nota autorului: Într-o

scrisoare ulterioară, mi-a spus că L are o slujbă cu jumătate de normă.]”.

CAPITOLUL 11

Şcoala acasă. În America

!

§ Unul dintre lucrurile pe care le-am redescoperit citind prima ediţie a cărţii de faţă (titlul original: Teach Your Own) este faptul că nu reprezintă doar o polemică şi un ghid practic pentru cum şi de ce să practicăm şcoala acasă, ci şi o încercare majoră de a gestiona problemele politice, juridice şi legislative pe care le întâmpinau susţinătorii şcolii acasă în anii ’80 – şi pe care este probabil să le întâmpine în prezent şi în viitor. Holt scrie despre nevoia de aliaţi; despre faptul că şcolile şi susţinătorii şcolii acasă pot colabora, deşi se poate să aibă viziuni diferite despre educaţie etc. Nu era doar un apel la colaborare, ci şi un plan de acţiune. Însă unii cititori erau intimidaţi de descrierile juridice ale lui Holt, deşi el, explicând complicaţiile şcolii acasă şi ale instanţelor de judecată, dorea să clarifice legislaţia, şi nu să intimideze publicul cu ea.

Holt voia ca oamenii să simtă că legea este ceva ce pot înţelege pe cont propriu, şi a petrecut mult timp, în prima ediţie, descriind diversele hotărâri judecătoreşti federale, statale şi locale care privesc dreptul de a practica şcoala acasă. Atunci când Holt a scris prima ediţie a cărţii de faţă, şcoala acasă se afla într-o zonă gri a legii, iar în unele state, lucrurile încă stau aşa. Contrar convingerilor populare, nu au existat niciodată legi, nicăieri în Statele Unite, care să interzică şcoala acasă. Dacă adepţii acesteia sunt daţi în judecată, de obicei cauza este nerespectarea legilor educaţiei obligatorii sau neglijarea educaţională ori a copilului, nu pentru actul în sine de a le preda copiilor acasă. Unele state nici măcar nu au o lege privind şcoala acasă, în timp ce altele au reglementări rezonabile, iar altele au reguli restrictive. Există neînţelegeri cu privire la felul în care are loc şcoala acasă şi modul în care este

descrisă în fiecare stat, dar este legal pretutindeni să îi predai propriului copil, chiar dacă nu se numeşte, în mod explicit, „şcoală acasă”.

De exemplu, în Alabama, poţi practica şcoala acasă doar dacă ai diplomă de profesor sau dacă domiciliul tău se califică drept şcoală bisericească. Multe familii, pur şi simplu, îşi înregistrează casa drept şcoală bisericească, deoarece acestea sunt exceptate de la condiţiile codului statal al educaţiei din Alabama, în afară de completarea şi depunerea formularelor de înscriere şi de prezenţă. În California, există mai multe modalităţi de a practica şcoala acasă, inclusivânregistrarea casei dumneavoastră ca şcoală privată, dar, dintr-un motiv sau altul, departamentul juridic al Ministerului Educaţiei din California refuză să recunoască şcoala acasă drept practică oficialădeşi California are una dintre cele mai mari populaţii de familii care o practică, din întreaga ţară. Pentru ei, şcoala acasă nu există: Dumneavoastră fie daţi meditaţii, fie practicaţi studiul independent printr-o şcoală publică sau privată, fie v-aţi înregistrat casa drept şcoală privată. Aşadar, dacă aţi întreba un reprezentant guvernamental din California sau Alabama „Şcoala acasă este legală?”, aţi putea obţine răspunsul surprinzător „Nu”, deşi şcoala acasă prosperă în ambele state. Cea mai bună sursă de informaţii referitoare la reglementările şi legile privind şcoala acasă din statul dumneavoastră este un grup activ din domeniu, care activează în comunitatea dumneavoastră locală sau în statul dumneavoastră. Vă voi oferi sfaturi despre obţinerea acestor informaţii în Capitolul 12, precum şi mai multe resurse, la sfârşitul acestei cărţi.

După cum remarcă Holt şi după cum demonstrează ţopăiala semantică a legilor educaţiei, nici măcar şcolile nu cunosc foarte bine dreptul familiei de a alege tipul de şcolarizare pe care şi-l doreşte pentru copil. Situaţia de astăzi este mai puţin confuză decât atunci când scria Holt prima ediţie a prezentei cărţi, dar unele dintre observaţiile lui Holt despre felul în care putem lupta şi ne putem păstra

dreptul de a opta pentru şcoala acasă sunt mai importante acum, în pragul secolului XXI, decât atunci când le-a scris el pentru prima dată.

Şcolile publice cu un curriculum propriu, învăţământul la distanţă şi tot felul de servicii de educaţie şi meditaţii pentru profit estompează graniţa dintre casă şi şcoală, credite din campus şi din afara campusului, învăţarea prin comunitate şi serviciile în folosul comunităţii. Un aspect pozitiv al acestei chestiuni este multitudinea de opţiuni flexibile pe care serviciile le oferă celor care adoptă şcoala acasă. Aspectul negativ este că multe dintre aceste opţiuni sunt supuse ideilor şcolare cu privire la când, ce şi cum trebuie să înveţe copiii. Listele şi programele cu ce şi când trebuie învăţat domină deja şcolile, iar cu cât le permitem mai mult legiuitorilor să ne oblige casele să semene cu şcolile – urmând aceleaşi liste şi programe de învăţare, fiind evaluate şi trase la răspundere în acelaşi mod – cu atât este mai puţin probabil să încercăm ceva diferit faţă de ceea ce ne dictează reglementările şcolare sau legile, pentru copiii noştri. Una dintre cele mai importante probleme juridice pe care leva avea de înfruntat şcoala acasă în secolul următor va fi capacitatea acesteia de a rămâne diferită şi bine protejată de alte forme de educaţie publică şi privată, nu doar pentru sanctitatea familiei şi intimitatea personală, ci şi ca opţiunea să rămână valabilă şi pentru profesorii şi elevii din cadrul şcolii: opţiunea „neşcolarizării”, de a nu fi deloc la fel ca şcoala în abordarea acesteia faţă de învăţare.

Am editat primele trei capitole ale lui Holt care au în vedere instanţele de judecată, strategiile juridice şi legislaţia, într-un singur capitol, pentru a-l actualiza. §

De curând, am vorbit în faţa unei mari întruniri a educatorilor din sud-estul statului Massachusetts. Este o regiune destul de prosperă, aşadar persoanele care activează în domeniul educaţiei sunt foarte bine informate. La un moment dat, le-am cerut celor prezenţi să ridice mâna dacă ştiau măcar în mare despre ce este vorba sau la

ce face referire sintagma „*Pierce vs. Society of Sisters*” Mă aşteptam să văd zece – douăsprezece mâini. Nimeni nu a ridicat mâna. Dar decizia Curţii Supreme a Statelor Unite din 1925 este, probabil, cea mai importantă dintre hotărârile acordate în această privinţă.

De curând, pe când depuneam mărturie în faţa Comisiei de Educaţie a Camerei Reprezentanţilor din Minnesota, un membru al echipei legislative a citit comisiei un rezumat al hotărârilor judecătoreşti cu privire la şcolarizarea obligatorie. Nu era o recapitulare rea, dar era depăşită cu *cel puţin doi ani*. Şi omitea câteva decizii timpurii foarte importante în favoarea familiilor care au adoptat şcoala acasă.

Probabil că nici majoritatea judecătorilor din instanţele pentru familii sau adolescenţi, acolo unde sunt audiate, iniţial, cazurile referitoare la şcoala acasă, nu cunosc această parte a legii, deoarece nu este una cu care să fi avut prea mult de-a face.

Asta înseamnă că, atunci când scriem planurile pentru şcoala acasă, trebuie să citǎm şi să ne raportǎm la deciziile favorabile. Cu cât facem mai mult acest lucru, cu atât mai puţin vor vrea şcolile să ne dea în judecată, şi cu atât vor fi mai mari şansele noastre de a câştiga, dacă ele fac asta. În cadrul sistemului nostru legal potrivnic, sarcina instanţelor de judecată nu este neapărat să hotărască ce este „dreptatea”, ci, mai mult, care dintre părţile din faţa lor are cele mai puternice argumente, în termenii legilor aflate în vigoare, ai deciziilor judecătoreşti etc. Instanţele nu fac munca juridică în locul nostru. Dacă nu citǎm hotărâri juridice favorabile în planurile sau justificările noastre, judecătorii (care se poate să nu fi auzit niciodată de ele) nu le vor include în deciziile lor. Dar, odată ce prezentǎm instanţei un argument sau un precedent legal, aceasta nu îl poate ignora, ci fie va fi de acord cu el, fie va găsi un argument mai puternic, care să îl combată. În caz contrar, riscă să fie abrogată această decizie, de o instanţă superioară.

Uneori, descopăr câte o carte minunată, pe care vreau să o recomand tuturor persoanelor care au optat pentru şcoala acasă, dar aflu că nu se mai tipăreşte de mult. O astfel de carte este *The End of Obscenity* de Charles Rembar. (Se mai poate găsi prin biblioteci sau anticariate juridice.) Este cea mai bună carte, pentru cei care nu fac parte din domeniu, cel puţin din câte am văzut eu, despre felul cum *funcţionează* legea constituţională. Am învăţat extraordinar de multe din aceasta, despre felul cum gândesc judecătorii şi despre modul în care avocaţii construiesc cazuri care speră ei să îi convingă pe judecători.

Rembar a reuşit să convingă instanţele de judecată să anuleze definiţiile obscenităţii care fuseseră stabilite prin legi şi menţinute de instanţele judecătoreşti de mulţi ani. Cu alte cuvinte, în esenţă, încerca să convingă instanţele să se contrazică pe ele însele în ceea ce priveşte o chestiune juridică importantă – ceva ce fac foarte rar. Şi, printr-o serie foarte ingenioasă de argumente, a reuşit să o facă.

Lecţia principală din cartea lui Rembar este aceea că, dacă doreşti ca instanţele de judecată, sau o anumită instanţă de judecată, să abroge decizii care au fost bine stabilite prin lege, trebuie să le prezentaţi argumente pe care ele (şi instanţele dinaintea lor) nu le-au mai auzit niciodată. Nu puteţi să apăreţi în faţa lor şi să spuneţi ceea ce s-a mai spus, cu speranţa ca, de data *aceasta*, să spună Da acolo unde anterior au spus întotdeauna Nu. Trebuie să le acordaţi un motiv pentru a spune Da, pe care instanţele de judecată nu îl cunoşteau înainte.

Legea şcolarizării, pe scurt

Iată, pe scurt, sensul acestor hotărâri judecătoreşti:

1. Părinţii au dreptul să îşi educe copiii în orice mod consideră de cuviinţă; statul nu le poate impune tuturor părinţilor un monopol educaţional în ceea ce priveşte şcolile, metodele etc. *Pierce vs. Society of Sisters* (1925), *Farrington vs. Tokushige* (1927), *Perchemlides vs. Frizzle*

(1978).

2. Statul nu poate priva părinţii de acest drept, din motive arbitrare, ci doar din motive serioase, educaţionale, care trebuie să le fie comunicate părinţilor, prin toate metodele conforme cu legea. Din nou, *Perchemlides*; de asemenea, *Michigan vs. Nobel* (1979).

3. Un stat care le refuză părinţilor aceste drepturi, spunând că planul de educaţie la domiciliu este inadecvat, are responsabilitatea de a dovedi, dincolo de orice îndoială, că aşa stau lucrurile. Părinţii sunt consideraţi apţi să îşi educe copiii, până când se dovedeşte contrariul. Această prezumţie a competenţei este înrudită şi face parte din prezumţia de nevinovăţie (a acuzaţilor), care este valabilă în toate procedurile legale. *Statul Iowa vs. Sessions* (1978).

4. Pentru a dovedi că planurile de educaţie ale părinţilor sunt inadecvate, statul trebuie să dovedească faptul că propriile sale reglementări, legi etc. sunt necesare, din punct de vedere educativ şi produc, în şcolile de stat, rezultate mai bune decât obţin sau ar putea obţine părinţii. *Hinton et al. vs. Kentucky* (1978); de asemenea, *Nobel*.

§ Cazurile citate de Holtân paragraful anterior pot fi căutate într-o bibliotecă juridică. Acestea au format baza multor decizii ulterioare, care afirmă dreptul constituţional de a practica şcoala acasă. Din moment ce, în ziua de astăzi, adepţii şcolii acasă au mai multe probleme cu reprezentanţii şcolilor decât cu instanţele de judecată, am eliminat o mare parte din informaţiile juridice. Însă există resurse importante pe care dumneavoastră şi copiii dumneavoastră le puteţi folosi pentru a căuta legile, inclusiv Everyday Law for Young Citizens, de Lipson, şi Legal Research: Howto Fiind and Understand the Law, de Elias şi Levenkind. Multe grupuri de susţinere a şcolii acasă deţin copii ale cazurilor relevante sau ale legilor educaţiei cu privire la şcoala acasă, din statul dumneavoastră, uneori într-un raft special din biblioteca

publică, făcând astfel informaţia mai uşor accesibilă decât în 1981. Majoritatea grupurilor de susţinere a şcolii acasă, dar şi Ministerul Educaţiei, publică legile sau reglementările privitoare la şcoala acasă pe internet. Un motor de căutare bun vă poate oferi tot ceea ce aveţi nevoie să ştiţi, dacă preferaţi să căutaţi informaţiile în acest mod.

Părinţii care doresc să îşi revendice drepturile sau care vor să aducă o schimbare ar face bine să adopte tactici le politice cu orizonturi largi ale lui Holt. El a recunoscut şi a căutat precedentele juridice şi protecţia şcolii acasă din tot spectrul politic, pentru a păstra domeniul divers şi animat. A muncit din greu pentru a împiedica turnura în care şcoala acasă să devină în principal o chestiune politică (conservatoare sau liberală), înfuriind partizanii tuturor facţiunilor care doresc să proclame şcoala acasă ca „tema lor”. De exemplu, adepţii conservatori refuză adeseori să folosească argumente, în favoarea şcolii acasă, care se bazează pe dreptul familiei la intimitate, deoarece consideră că astfel consolidează cazul Roe vs. Wade din jurisprudenţă. Adepţii liberali refuză, de obicei, să folosească argumente legate de drepturile copiilor de a nu merge la şcoală, de teamă că astfel ar putea contribui la distrugerea sistemului şcolar de stat. Holt nu ezită să menţioneze aceste chestiuni, precum şi multe alte argumente juridice care sprijină şcoala acasă, atât la nivel general, cât şi specific.

Unul dintre cele mai puternice argumente juridice pe care le susţine Holt, şi de care mulţi părinţi nu ştiu, deşi mulţi copii îl cunosc, este următorul:

dacă elevul învaţă, şcoala obţine apreciere; dacă nu învaţă, elevul este învinovăţit. Pe scurt, nu puteţi da în judecată şcoala pentru malpraxis educaţional. Holt explică situaţia în felul următor: §

O pretenţie îndoielnică

Am discutat deja despre pretenţia şcolilor, conform căreia doar ele ştiu cum să le predea copiilor. De cele mai

multe ori, ele susţin acest lucru fără rezerve. Însă, atunci când sunt date în judecată pentru că nu au făcut ceea ce spun că doar ele ştiu să facă, devin deodată foarte modeste.

Un articol relevant despre Malpraxisul Profesorilor, din *American Educator*, ziarul Federaţiei Americane a Profesorilor, spunea, parţial:

„În 1972, părinţii unui absolvent al sistemului public de şcolarizare din San Francisco a dat în judecată inspectoratul şcolar, cerând daune de 500.000 de dolari, susţinând că, după un total de 13 ani de frecventare a cursurilor, fiul lor nu ştia să citească.

Conform informaţiilor adunate în acest caz, pe parcursul anilor de şcoală, se afla în mijlocul sălilor de clasă, avea note medii şi nu fusese niciodată implicat în acţiuni care să aibă drept rezultat pedepse disciplinare majore. Părinţii susţineau că, în timpul anilor de şcoală ai fiului lor, li s-a respins orice încercare de a obţine informaţii despre progresul acestuia, dar au fost asiguraţi, de reprezentanţii şcolii şi de profesori, că avansa odată cu restul clasei.

La scurt timp după absolvire, i s-a aplicat un test de citire, de specialişti, care au ajuns la concluzia că tânărul citea la nivelul clasei a cincea. […]

Curtea de Apel a Statului California a respins acţiunea părinţilor, care susţinea eşecul sistemului şcolar de a le educa fiul. Instanţa a declarat că era imposibil pentru orice persoană, şi mai ales pentru o instanţă de judecată, să stabilească repere pentru procedurile academice «corecte», care trebuie să fie urmate de toate şcolile şi toţi profesorii.

«Spre deosebire de activitatea autostrăzii sau a pieţei agroalimentare, metodologia sălii de clasă nu îşi permite standarde uşor acceptabile de îngrijire, scop sau vătămare. Ştiinţa pedagogiei însăşi este încărcată cu teorii diferite şi contradictorii despre cum ar trebui să fie educat un copil, şi orice om de rând ar putea să aibă, şi de obicei chiar are,

propria viziune empatică despre acest subiect», scria în motivarea instanţei”.

Desigur că instanţa avea dreptate să spună asta. Dar atunci, cum rămâne cu afirmaţia şcolilor, pe care o rostesc tot timpul, conform căreia doar ele ştiu să îi înveţe pe copii? Părinţii care se află în conflict cu şcoala s-ar putea folosi de aceste cuvinte ale deciziei judecătoreşti din California.

§ Aceeaşi problemă a apărut, mai târziu, în Anglia. În octombrie 2001, Katherine Norfolk, de nouăsprezece ani, şi părinţii ei, au dat în judecată Colegiul Hursptierpoint pentru „pierderea veniturilor, deteriorarea oportunităţilor de carieră şi suferinţa personală”, din cauza proastei instruiri venite din partea profesorului de limba latină. Prima propoziţie despre acest caz, din ziarul The Guardian, reflectă anxietatea ridicată a şcolilor cu privire la această chestiune:

„Ieri, directorii şcolilor private i-au îndemnat pe părinţi să nu apeleze la litigii dacă fiii sau fiicele lor obţin rezultate dezamăgitoare la examene, după ce a ieşit la iveală faptul că o şcoală din Sussex a fost dată în judecată, pentru 150.000 de lire sterline, de familia unei eleve eminente, care nu a reuşit să obţină o notă bună la examenul de limba latină pentru începători”. 22

Cred că aceste preocupări sunt nefondate, deşi indică o nesiguranţă considerabilă a reprezentanţilor şcolilor. După cum a remarcat Holt, instanţele de judecată nu ar permite ca şcolile să aibă astfel de eşecuri, din diverse motive, iar eu cred că, în general, publicul ar trece de partea şcolilor într-o clipită, dacă s-ar pune problema malpraxisului profesorilor. Eu am aflat pentru prima dată despre cazul din Norfolk într-o rubrică de curiozităţi, care publica ştiri reale, intitulată „Bizarerii”, ceea ce demonstrează că publicul nu prea ia în serios această chestiune. Dar ideea lui Holt, conform căreia nici măcar şcolile costisitoare nu pot garanta că ele ştiu cel mai bine să îi înveţe pe copii, este ignorată, cu bună ştiinţă, de

specialiştii în pedagogie, care insistă că părinţii care adoptă şcoala acasă nu sunt calificaţi, nu au diplome în domeniu şi nu au nici cea mai vagă idee cum să îi predea în mod adecvat unui copil. Poate că vor să ne împărtăşească şi nouă secretul lor. §

Strategia în instanţă

După cum subliniază judecătorul Cardozo, în cartea sa *the nature of the Judiciar Process*, atunci când iau decizii, judecătorii iau în calcul nenumărate lucruri – filosofia şi principiile legale, precedentul juridic, voinţa legislaţiei, exprimată în statute, şi *efectele sociale posibile sau probabile ale deciziilor lor*. Aşadar, după cum am demonstrat, părinţii care au dat în judecată şcoala, deoarece copiii lor nu au învăţat nimic acolo, au fost respinşi, până acum, de instanţele de judecată, pe motiv că s-ar ajunge foarte repede la o serie de procese care ar falimenta şcolile. Putem fi siguri că, cel puţin în viitorul apropiat, instanţele nu vor lua decizii care să conducă la distrugerea rapidă a şcolilor de stat sau la sfârşitul învăţământului obligatoriu. Dacă cerem astfel de hotărâri importante, vom fi refuzaţi.

Dar, dincolo de acest lucru, dacă cerem hotărâri specifice sau vorbim despre cele pe care am putea să le câştigăm, trebuie să avem grijă să nu ne lăudăm în mod public sau să susţinem sus şi tare că acest lucru reprezintă „începutul sfârşitului pentru învăţământul obligatoriu”. În primul rând, astfel de afirmaţii ar fi ridicole; chiar dacă instanţele ar respinge, printr-o minune, învăţământul obligatoriu, o mare majoritate furioasă a populaţiei l-ar reinstaura imediat, prin amendamente constituţionale, dacă este nevoie. În al doilea rând, chiar şi rostirea acestor laude ar reduce semnificativ şansele noastre de a obţine chiar şi hotărâri mărunte favorabile, din partea tribunalelor. În al treilea rând, aceste laude tind să sperie şcolile, care sunt oricum mult mai speriate decât ar trebui să fie şi pe care este în interesul nostru să le liniştim.

§ Nu subestimaţi importanţa sfatului repetat al lui

Holt de a „gândi ca un judecător” dacă aveţi de gând să apelaţi la instanţă. Am văzut adepţi ai şcolii acasă care se hotărau să conteste legile învăţământului obligatoriu, deşi aveau o strategie juridică insuficientă, şi anume că, într-un fel sau altul, bunul-simţâi va face pe judecători să „vadă lumina” şi să hotărască în favoarea şcolii acasă şi împotriva învăţământului obligatoriu. În schimb, după cum spune Holt, judecătorii preferă să acorde decizii în cazuri specifice, mărunte. De fiecare dată când aud despre un caz de tipul „va fi o victorie majoră pentru şcoala la domiciliu, dacă îl câştigăm”, sunt circumspect; după douăzeci şi doi de ani în domeniu, am văzut victorii în legislaţia statului în favoarea şcolii acasă, dar şi mai multe eşecuri şi impasuri decât victorii clare în cazurile ajunse în instanţă. Judecătorii tind să vadă şcoala şi educaţia ca un instrument important în trusa lor de soluţii, şi, indiferent cât de convingător ar fi cazul lor, adepţii şcolii acasă nu vor reuşi să lecuiască judecătorii de încrederea în şcoală şi de perceperea asupra şcolii ca fiind un instrument de disciplină.

După cum spune Holt, „Nu are niciun sens să înfruntăm autorităţile în mod direct, dacă ne putem feri de ele”. Dacă nu mai avem la dispoziţie opţiunea evitării, atunci este mai bine să apelăm la legiuitorii statului respectiv, decât să ajungem în instanţă. Declaraţia legislativă a lui Holt şi descrierea sa privind audierea, prezentate în cele ce urmează, sunt modele ale felului în care o astfel de acţiune poate lucra în favoarea şcolii acasă. §

Strategia legislativă

La începutul anilor 1980, am fost invitat, de Comisia de Educaţie a Camerei Reprezentanţilor din Minnesota, pentru a depune mărturie în cadrul audierilor pe care aveau să le susţină referitor la şcoala acasă şi şcolile private. Am acceptat cu dragă inimă şi le-am trimis în prealabil o declaraţie privind poziţia pe care o adopt eu. Cred că ceea ce le-am spus lor atunci poate fi spus oricărei

puteri legislative statale sau provinciale care îşi îndreaptă atenţia asupra şcolii acasă.

Declaraţia:

„Din moment ce nu avem foarte mult timp, să nu îl irosim dezbătând faptul că şcolile fac sau nu o treabă bună. Astfel de controverse nu pot fi rezolvate aici şi acum.

*

Permiteţi-mi să rezum, pe scurt, poziţia pe care o adopt eu:

1. În ceea ce priveşte interesele pe termen scurt şi pe termen lung ale lor şi ale publicului general, şcolile ar trebui să vadă mişcarea de şcolarizare acasă nu ca pe o ameninţare, ci ca pe o oportunitate şi o potenţială valoare, şi, în loc să i se opună, să o sprijine în cea mai mare măsură posibilă.

2. Legislaţia ar trebui ca, în legile pe care le scrie, să afirme şi să sprijine foarte clar dreptul părinţilor de a le preda propriilor copii şi de a face cât mai uşor posibil ca şcolile să îi ajute în acest efort.

3. Dacă legiuitorii încearcă să facă opusul, adică să facă dificil sau imposibil ca oamenii să îşi înveţe propriii copii, ar însemna că ei comit o greşeală educaţională, legală şi politică, gravă.

Ce spune legea despre toate acestea? Aici trebuie să remarcăm că „legea” este formată nu doar din reguli sau reglementări, ci şi din modalităţile în care instanţele judecătoreşti au interpretat aceste reguli.

Conform deciziilor judecătoreşti repetate, există aici (ca şi în multe alte locuri) un anumit conflict între drepturile părinţilor, protejate prin Constituţie, şi drepturile statelor, protejate tot de Constituţie.

Tribunalele au afirmat, în hotărâri mult prea numeroase încât să poată fi enumerate aici, că, în baza puterii poliţieneşti delegate acestora, multe state au dreptul de a solicita ca toţi copiii să fie educaţi şi, în acest scop, să scrie şi să aplice legi privind prezenţa obligatorie la şcoală.

Însă Curtea Supremă de Justiţie a Statelor Unite a mai susţinut, întâi în *Pierce vs. Society of Sisters*, iar apoi în *Farrington vs. Thkushige*, că, deşi statul poate solicita ca toţi copiii să fie educaţi, nu poate impune ca ei să fie educaţi în acelaşi fel şi că, din contră, părinţii au dreptul garantat de Constituţie de a le oferi copiilor o educaţie potrivită cu propriile lor convingeri şi principii. Cu alte cuvinte, statul nu deţine monopolul asupra educaţiei, nici în ceea ce priveşte şcolile, nici în ceea ce priveşte metodele. Părinţii au dreptul de a alege, nu doar în detalii minore, ci şi în chestiuni de importanţă majoră.

Deciziile ulterioare ale tribunalelor din Illinois, New Jersey Massachusetts şi Iowa, printre altele, au decretat că acest drept al părinţilor de a controla educaţia copiilor lor include dreptul de a le preda ei înşiși. În cel puţin un stat american, instanţele au hotărât că părinţii nu au obligaţia de a face dovada că sunt capabili să îşi înveţe copiii, ci că statul ar trebui să dovedească faptul că părinţii respectivi nu sunt capabili de aşa ceva.

Alte câteva argumente juridice, care pot fi prezentate aici, sunt următoarele:

1. Atunci când susţin dreptul statului de a obliga copiii să fie educaţi, instanţele judecătoreşti se bazează pe motivul că, fără o astfel de educaţie, copiii nu s-ar putea angaja şi, prin urmare, ar deveni o povară pentru stat. Aşadar, atunci când statele spun că un anumit program educaţional, fie al părinţilor, fie al şcolii, este inadecvat, trebuie să fie doar din acest punct de vedere. Instanţele nu au spus niciodată, de exemplu, că învăţământul obligatoriu este necesar pentru ca toţi copiii să aibă un anumit tip de „viaţă socială”. Acesta este un avantaj secundar – dacă se poate numi avantaj. Aşadar, statul nu poate interzice un program educaţional pe motiv că nu-i oferă elevului o viaţă socială adecvată. În acest aspect, statele nu au deloc drepturi, iar drepturile părinţilor sunt supreme.

2. O instanţă superioară din Massachusetts a decretat de curând că dreptul părinţilor de a le preda

propriilor copii nu se găseşte doar în Primul şi al Paisprezecelea Amendament al Constituţiei, ci şi în al Nouălea.

3. O instanţă regională din Kentucky a spus, într-o decizie susţinută mai târziu de instanţa supremă a aceluiaşi stat, că, înainte ca statul să poată cere, de exemplu, ca toţi profesorii să fie titularizaţi, trebuie să dovedească faptul că profesorii titularizaţi predau mai bine decât cei fără diplomă. După cum spun instanţele, statul nu a reuşit să prezinte nici măcar o „iotă" de dovadă. Şi probabil că niciun stat nu ar reuşi să obţină astfel de dovezi. Ar fi uşor de dovedit că: cele mai exclusiviste şi mai solicitante din punct de vedere academic şi mai de succes şcoli, la care îşi trimit copiii cei mai bogaţi şi mai favorizaţi oameni din lume, au în echipă puţini, dacă nu chiar deloc, profesori titularizaţi, sau absolvenţi ai şcolilor de pedagogie.

4. Atunci când doi părinţi din San Francisco au dat în judecată şcolile, în anul 1972, pentru că, după 13 ani de şcoală, fiul lor citea la nivel de clasa a cincea, Curtea de Apel a Statului California a respins procesul, spunând „Spre deosebire de activitatea autostrăzii sau a pieţei agroalimentare, metodologia sălii de clasă nu îşi permite standarde uşor acceptabile de supraveghere, scop sau vătămare. Ştiinţa pedagogiei însăşi este încărcată cu teorii diferite şi contradictorii despre cum ar trebui să fie educat un copil […]" şi a ajuns la concluzia că era imposibil pentru cineva să stabilească reguli pentru procedurile academice „adecvate" care trebuie să fie urmate de toate şcolile şi toţi profesorii. Cum pot şcolile, atunci când sunt acuzate de neglijenţă, să se apere, aşa cum au făcut-o în acest caz, spunând că nimeni nu ştie cu adevărat cum ar trebui să fie învăţaţi copiii, iar în secunda următoare, să spună că doar ele ştiu cum să îi înveţe pe copii?

5. Ideea principală este că, dacă legislaţia încearcă să împiedice sau chiar să restrângă în mod excesiv dreptul părinţilor de a-şi învăţa propriii copii, aceste legi vor fi, cu

siguranţă, contestate în instanţele de judecată deja extrem de încărcate şi nu vor avea câştig de cauză.

Deşi se poate să fi auzit contrariul, aceste legi nu sunt necesare pentru a „salva” şcolile de stat. Numărul persoanelor care ar vrea să îşi retragă copiii de la şcoală şi să le predea ei înşişi, dacă ar fi uşor de făcut, este unul redus. Nu prea mulţi oameni se bucură de compania propriilor copii, şi nici nu vor să acorde foarte multă atenţie intereselor şi preocupărilor lor, sau nu vor să îşi asume răspunderea pentru creşterea lor. În locurile în care şcolile au ajuns în instanţă pentru a împiedica oamenii să îşi educe propriii copii, ele au declarat că, dacă ar da o decizie în favoarea părinţilor, instanţele ar „deschide cutia Pandorei”, „ar stabili un precedent nefavorabil”, „ar porni o avalanşă” Nicăieri nu s-au adeverit aceste profeţii groaznice, nici măcar în comunităţile în care, după multă publicitate, părinţii au câştigat procesul.

Cea mai bună modalitate pentru şcoli de a se salva, dacă se află, într-adevăr, în vreun pericol, este să rezolve problemele pe care le au deja între zidurile clădirilor în care îşi desfăşoară activitatea. Încercând să găsească moduri de a rezolva aceste probleme, cu timpul, pot fi ajutate de ceea ce vor descoperi despre învăţarea eficientă – de la părinţii care le predau propriilor copii. De asemenea, vor fi ajutate prin faptul că mulţi dintre copii vor alege, aşa cum aleg deja unii dintre ei, să meargă la şcoală parţial, pentru activităţile care îi interesează cel mai mult. Exemplul acestor elevi independenţi şi automotivaţi va avea un efect puternic asupra celorlalţi elevi şi a şcolilor, în general.

Conform legii actuale din Minnesota, inspectoratele şcolare locale au un drept legal necalificat, dacă doresc, să le permită părinţilor să îşi şcolească acasă copiii. Pe scurt, legea, *aşa cum se prezintă acum*, este suficientă pentru a *permite* şcoala acasă. Legea poate permite districtelor şcolare locale şi autorităţilor legale, dacă doresc, să acţioneze în judecată orice familie care încearcă să îşi

educe copiii acasă, dar nu *le cere* să facă acest lucru, din cel puţin trei motive:

1. Conform legii, inspectoratele şcolare pot defini prezenţa şcolară în orice mod doresc. Inspectoratele şcolare din multe jurisdicţii au instituit diverse tipuri de programe de studiu în afara campusului (cum ar fi Proiectul Parkway din Philadelphia), sau programe de studiu prin muncă ori de ucenicie, sau chiar programe care le solicită elevilor să călătorească în alte oraşe sau ţări. De altfel, şcolile au putut, de generaţii întregi, să extindă creditele academice integrale ale copiilor din familiile care locuiesc sau călătoresc în străinătate, sau care călătoresc în interiorul ţării, datorită profesiei (ex.: familiile care activează în domeniul circului sau al teatrului) şi studiază prin corespondenţă. Nimeni nu a susţinut vreodată sau nu a putut dovedi că, făcând asta, şcolile încalcă în vreun fel legile statului privind prezenţa obligatorie. Iar atunci când vine vorba de acest aspect, şcolile nu trebuie să îşi apere propriile definiţii ale „prezenţei” în faţa vreunei alte autorităţi a statului; în această chestiune, au autoritate absolută.

2. Conform legii, inspectoratul şcolar şi/sau statul pot defini şcolile private oricum doresc. Din fericire, nu există nicio condiţie conform căreia profesorii din şcolile private trebuie să fie titularizaţi. Nu se cere decât ca „ramurile comune” să fie predate în limba engleză. În ceea ce priveşte orele de predare, trebuie să remarcăm faptul că, atunci când copiii care frecventează, de obicei, şcolile publice, nu pot veni, deoarece sunt bolnavi ori s-au rănit, şcolile trimit meditatori acasă la aceşti copii, astfel încât să nu rămână în urmă cu materia. Timpul petrecut de aceşti meditatori alături de copii variază de la un district la altul. Investigaţiile mele, limitate, ce-i drept, au dovedit că acest timp variază de la o oră şi jumătate la maximum patru ore pe săptămână. Ar fi interesant ca legiuitorii să verifice practicile şcolare în această privinţă, la nivelul întregului stat. Multe familii care folosesc materialele prestigiosului

Institut Calvert sau pe cele ale unor organizaţii similare mi-au relatat că fiii sau fiicele lor pot face, ceea ce stabileşte şcoala prin corespondenţă a fi temele pentru o săptămână întreagă, în doar câteva ore.

3. Legea, aşa cum este scrisă, acordă inspectoratului şcolar dreptul de a scuti un copil de prezenţa la şcoală „dacă se află într-o situaţie fizică sau mentală care împiedică prezenţa sa la şcoală sau *posibilitatea de a studia* […]” Dar este de necontestat faptul că mulţi copii se descurcă prost la şcoală sau rămân repetenţi sau renunţă la şcoală pentru că se plictisesc, pentru că şcoala nu le permite să studieze la nivelul lor, sau pentru că şcoala nu are programe care să corespundă intereselor, aptitudinilor sau nevoilor lor, sau pentru că atmosfera competitivă şi/sau amenințătoare a şcolii şi a sălii de clasă îi împiedică să lucreze la adevărata lor capacitate. În astfel de cazuri, şi probabil şi în altele, ar fi permisibil şi înţelept, din punct de vedere educaţional, ca şcolile să le dea părinţilor acestor copii dreptul de a-şi educa propriii copii în moduri care, fiind în armonie cu interesele, temperamentele şi stilurile lor de învăţare, produc rezultate mai eficiente. Nimic din ceea ce menţionează legea în momentul actual nu neagă dreptul inspectoratelor şcolare de a face acest lucru şi nu le face răspunzătoare faţă de autorităţile superioare pentru orice excepţii pe care le-ar putea acorda.

Pe scurt, deşi legea ar putea şi, după părerea mea, ar trebui să exprime mai explicit drepturile părinţilor de a-şi învăţa propriii copii, ea nu trebuie să fie schimbată pentru a permite acest lucru. Modificarea legii este necesară doar dacă intenţia legiuitorilor este să facă şcoala acasă mult mai dificilă sau să o interzică, în totalitate.

Dacă legiuitorii doresc să afirme dreptul părinţilor de a-şi educa propriii copii, în timp ce continuă să îşi exercite dreptul constituţional de a se asigura că toţi copiii sunt educaţi, ar putea face acest lucru decretând reguli care să spună, mai mult sau mai puţin, următoarele lucruri:

1. Nu este în intenţia legilor obligatorii ale acestui stat să le refuze părinţilor dreptul de a le oferi copiilor o educaţie care să fie într-o armonie rezonabilă cu cele mai profunde preocupări şi principii ale lor, inclusiv dreptul de a le preda copiilor acasă, dacă asta îşi doresc.

2. Nu este în intenţia legiuitorilor să autorizeze autorităţile educaţionale să impună elevilor din jurisdicţia lor un curriculum uniform, sau metode de instruire şi/sau evaluare uniforme. Există şi vor exista diferenţe de opinie majore şi legitime, printre experţi şi amatori, cu privire la materiile care trebuie să le fie predate copiilor, la ordinea şi metodele de predare, la materialele care trebuie să fie folosite şi la modurile în care vor fi evaluate predarea şi învăţarea. Doar permiţând şi sprijinind o gamă largă de practici educative, putem încuraja diversitatea experienţelor din care putem învăţa cum să ne educăm copiii mai eficient, şi este intenţia legiuitorilor să permită şi să încurajeze o astfel de diversitate.

3. În loc să se creeze un set de reguli detaliate, care să reglementeze şcoala acasă, sau să se impună o maşinărie administrativă specială pentru acest lucru, am prefera să lăsăm inspectoratelor şcolare locale responsabilitatea de a supraveghea şi a ajuta familiile care practică şcoala acasă, conform propriei lor judecăţi, ţinând cont mereu de obiectivele foarte generale menţionate mai sus.

Aş dori să repet din nou că, deşi legiuitorii ar putea decreta astfel de legi sau unele echivalente, va dura mult timp până când la fel de mulţi copii care chiulesc în fiecare zi de la şcoală, în oraşele mari, să fie şcoliţi acasă.

Dacă nu doresc să facă şcoala acasă şi mai dificilă decât este astăzi, legiuitorii ar trebui să scrie în lege ceea ce un tribunal din Nebraska a afirmat într-o hotărâre, şi anume că legile privind neglijenţa nu erau menite să fie considerate parte integrantă a legilor privind prezenţa obligatorie la şcoală, şi că acuzaţia de neglijenţă, precum şi consecinţa probabilă, de îndepărtare a copiilor din

custodia părinţilor, nu trebuie să fie înţelese drept pedepse naturale şi legitime ale refuzului de a trimite copilul la o şcoală acreditată. Câteva observaţii:

1. Personalul şcolii poate susţine că o ameninţare atât de gravă este necesară pentru a garanta respectarea legilor privind prezenţa obligatorie la şcoală. Dar, aceasta încalcă un principiu fundamental ai dreptului comun, care poate că nu este menţionat explicit nicăieri, dar este înţeles la nivel general, şi anume că pedeapsa pentru o infracţiune trebuie să fie proporţională cu infracţiunea. Având în vedere acest principiu, niciun guvern local nu va putea, de exemplu, să pedepsească parcarea într-un loc interzis prin condamnare la închisoare pe motiv că, fără o astfel de pedeapsă severă, nu ar putea asigura respectarea deplină a legii.

2. Atunci când legiuitorii au promulgat legi prin care statul putea prelua copiii din custodia părinţilor, în cazurile de neglijenţă, se gândeau la situaţiile în care copiii erau înfometaţi, sau nu aveau haine adecvate, sau erau bătuţi ori torturaţi în mod brutal, sau încuiaţi în dulap, sau legaţi de obiecte de mobilier. Nu se gândeau la copiii unor părinţi conştiincioși şi devotaţi, a căror singură greşeală este că nu sunt de acord cu tipul de educaţie oferit în şcolile locale. Dacă punem laolaltă astfel de părinţi cu cei care abuzează copiii, aşa cum au făcut adeseori şcolile, comitem o încălcare gravă a legii şi a justiţiei.

3. Ar trebui să adăugăm că nici măcar oamenii condamnaţi pentru cele mai grave infracţiuni – jaf, tâlhărie, omor prin neglijenţă, crimă cu premeditare – nu sunt privaţi automat de custodia propriilor familii. Dacă şi când aceşti infractori îşi termină pedeapsa, familiile şi copiii acestora îi vor aştepta, dacă aleg să facă acest lucru. Dacă spunem că infractorii violenţi sunt apţi să îşi crească copiii, dar oamenii care vor să îi şcolească acasă, nu, comitem din nou o pervertire a justiţiei.

Trebuie să menţionăm răspicat faptul că, şi în cazul în care ar fi adevărat (ceea ce eu nu cred) că legile privind

prezenţa obligatorie ar putea fi puse în aplicare doar prin instituirea unor astfel de pedepse severe şi crude – pentru părinţii care îşi iubesc copiii, cea mai severă dintre pedepse – ar fi ceva inerent greşit la acele legi. În orice caz, această modalitate de a le aplica, sau de a stabili ori de a respinge argumentele referitoare la ce tip de educaţie este mai bună pentru copii, ar trebui să fie îndepărtată din mâinile şcolii, în numele justiţiei şi al echităţii.

Ceea ce este valabil în ceea ce priveşte legile din Minnesota, şi anume că permit (deşi nu impun) inspectoratelor şcolare să le permită părinţilor să îi înveţe pe copii acasă, este valabil şi în cazul legilor din alte state, pentru cel puţin două sau, în multe cazuri, trei dintre motivele menţionate mai sus. Nu cunosc niciun proces în care legile privind prezenţa şcolară obligatorie dintr-un stat să fi fost folosite pentru a restricţiona în vreun fel dreptul inspectoratelor şcolare locale de a stabili orice programe academice doresc, indiferent dacă se desfăşoară în campus sau în afara lui, dacă este asociat unei slujbe, dacă este vorba de cercetare independentă sau orice altceva. Atâta timp cât inspectoratele şcolare beneficiază de sprijinul votanţilor din districtele lor, pot face orice vor. Este absurdă noţiunea, pe care se pare că o cred şi unii administratori, conform căreia, într-o bună zi, un procuror ar putea pune sub acuzare administratorul şi / sau comitetul de conducere al unei şcoli locale, pentru că le-a permis unor părinţi să le predea la domiciliu propriilor fii sau fiice.

În acelaşi fel, inspectoratele şcolare locale pot, atunci când vor, şi din orice motive doresc, să permită excepţii la legile privind prezenţa şcolară. Legile statale care spun că părinţii trebuie să le furnizeze o declaraţie din partea medicului pun o povară pe umerii părinţilor, nu ai şcolilor. Cu alte cuvinte, ele susţin că, dacă părinţii nu obţin o astfel de declaraţie de la doctor, şcolile nici măcar nu trebuie să ia în considerare cererea lor de exceptare. Ele nu vor să spună şi nu sunt concepute astfel încât să spună

că şcolile nu au voie să ia în considerare excepţiile decât dacă sunt sprijinite de raportul unui doctor.

Într-o declaraţie către comisie, am sugerat că, dacă legiuitorii ar fi dorit să încurajeze şi să sprijine suplimentar şcoala acasă, ar fi putut da legi simple şi generale. După audieri, am trimis o scrisoare către asistentul administrativ în care am spus că o decizie a Comisiei de Educaţie ar fi aproape la fel de bună ca o întreagă legislaţie. Dacă inspectoratele şcolare doresc doar să se asigure că nu sunt obligate, prin lege, să dea în judecată familiile care aleg şcoala acasă, o declaraţie în acest sens din partea comisiei i-ar linişti suficient.

Audierile în sine au fost foarte interesante. În deschidere, preşedintele comisiei a remarcat faptul că mai multe inspectorate şcolare au cerut legiuitorilor să „clarifice” legislaţia în acest domeniu. Aveam să aflăm, în scurt timp, ce însemna această „clarificare”. Doi martori, un inspector şcolar şi un avocat districtual, ne-au povestit despre problemele pe care le întâlniseră atunci când încercaseră să dea în judecată şi să trimită la închisoare şi/sau să ia copiii din anumite familii care doreau să îşi educe copiii acasă. Au spus comisiei, efectiv „Fie rescrieţi aceste legi, descriind în detaliu ce anume este sau nu este o şcoală privată, astfel încât să îi putem judeca şi condamna cu uşurinţă şi rapiditate pe aceşti oameni, fie eliminaţi cu totul legile privind prezenţa obligatorie la şcoală”. Cu siguranţă, personalul şcolilor din multe alte state le va spune legiuitorilor că trebuie fie să nu permită nicio excepţie la legile privind prezenţa şcolară obligatorie (cu excepţia oamenilor înstăriţi, probabil), fie să renunţe de tot la această idee.

Prin mărturia mea, am încercat să conving comisia că nu trebuie să facă o astfel de alegere. Am adăugat, la afirmaţiile mele scrise, doar următoarele idei: (1) În din ce în ce mai multe jurisdicţii, în care familiile îşi pregătiseră cazurile cu suficientă meticulozitate, adică au creat un plan educaţional detaliat, şi-au sprijinit faptele cu citate

ale autorităţile educaţionale şi alte menţiuni din procesele relevante, instanţele hotărâseră din ce în ce mai mult în favoarea lor (2) Mişcarea de şcolarizare acasă făcea parte dintr-o mişcare în plină dezvoltare la nivel naţional, către o autonomie mai mare şi o dependenţă minimă faţă de marile instituţii, o mişcare ce ar putea fi considerată, din multe puncte de vedere, sănătoasă şi admirabilă, şi care avea să ia amploare, cu siguranţă. (3) încercarea de a persecuta familiile care au optat pentru şcoala acasă avea să sporească, nu să reducă numărul şi complexitatea cazurilor prezente în sălile de judecată.

Cu privire la acest ultim subiect, tânărul avocat districtual spusese, la un moment dat, foarte indignat, că o familie folosea doar Biblia ca manual. L-am întrebat dacă i-ar fi mai uşor să pledeze în faţa unui judecător despre cât de bună este Biblia ca manual. Am adăugat că nu ar fi greu de dovedit că Biblia este un manual mult mai bun decât majoritatea celor folosite de şcoli. Chiar voia să se implice în astfel de dezbateri? Expresia de pe chipul lui, în timp ce spuneam toate acestea, mi-a sugerat că nu.

Am continuat prin a spune că respectiva comisie trebuia să înţeleagă că, indiferent cum ar schimba legiuitorii legile, oamenii care îşi retrag copiii de la şcoală şi le predau acasă, din diverse motive, aveau să continue să facă acest lucru, indiferent de consecinţe. Se vor lupta în instanţă, atâta timp cât sunt nevoiţi să o facă, vor amâna, vor trage de timp, vor face recursuri, ani de zile, dacă este necesar. Dacă sunt puşi la zid, pur şi simplu se vor muta în altă regiune sau în alt stat. Singurul lucru pe care nu îl vor face va fi să îşi trimită copiii înapoi la şcolile de stat. Chiar merită să irosim atâta energie, timp şi banii contribuabililor pentru a purta o bătălie pierdută chiar dinainte de a începe? Atunci când vorbea despre publicitatea negativă pe care o primise inspectoratul şcolar din care făcea parte, inspectorul şcolar a spus, la un moment dat, „Chiar dacă am câştiga, am pierde”. Oare şcolile şi guvernul chiar îşi doresc o astfel de publicitate?

Un membru al comisiei mi-a adresat o întrebare pe care, într-o formă sau alta, o aud la fiecare întrunire. Sună astfel: „Ce aţi face în cazul unei familii care nu ştie nimic şi vrea ca nici copilul să nu ştie nimic, şi doar îl retrage de la şcoală pentru că doreşte să îi exploateze munca etc., etc.?” Am răspuns amintindu-le de o veche maximă juridică pe care eram sigur că o cunosc – Cazurile grele conduc la o lege greşită. Le-am spus că, dacă ne scriem legile – aşa cum tindem să facem de multe ori – astfel încât să luăm în calcul cel mai rău caz ipotetic ce ar putea apărea, cu siguranţă vom avea legi lungi, împovărătoare, dificile sau imposibil de aplicat, şi este mult mai probabil să împiedicăm oamenii buni să facă lucruri bune decât oamenii răi să facă lucruri rele. Am continuat prin a spune că ar putea exista familii precum cea sugerată, dar acestea ar fi ultimele din lume interesate să le predea copiilor acasă. Din contră, sunt nerăbdătoare să îi scoată din casă, iar la sfârşitul vacanţelor şcolare spun „Slavă Domnului că s-a terminat vacanţa, abia aştept să-i duc iarăşi pe nesuferiţii ăştia mici la şcoală”. Membrii comisiei au zâmbit; era evident că şi ei cunoşteau astfel de oameni.

În încheiere, am spus că există limite ale puterii guvernamentale, peste care nu pot trece fără a-şi pierde buna-credinţă şi încrederea. S-a susţinut cândva că într-o ţară ar fi mult mai bine să nu mai bea nimeni alcool. Dar acest experiment, demn de Nobel, a eşuat; oamenii nu doreau să lase guvernul să îşi bage nasul în treburile lor personale, şi au refuzat să respecte legea. Singurele rezultate au fost o creştere a corupţiei la nivelul guvernului şi un dispreţ generalizat faţă de lege.

Din câte îmi puteam da seama, din expresiile şi întrebările lor, comisia era interesată de ceea ce spuneam şi reacţiona în mod pozitiv Un singur membru părea cu adevărat furios şi ameninţat de cuvintele mele. Ultima întrebare mi-a fost adresată de preşedintele comisiei: „Vreţi să spuneţi că, dacă vrem să le permitem oamenilor să îşi educe copiii la domiciliu, nu trebuie să aducem nicio

modificare legii?” L-am asigurat că exact asta voiam să spun.

Dacă vreun membru al comisiei nu era convins de ceea ce spusesem eu, şi anume că din ce în ce mai mulţi oameni erau hotărâţi să îşi şcolească acasă copiii, conform propriilor convingeri, următorul martor i-a convins, cu siguranţă. Era o reprezentantă a unei asociaţii de educaţie creştină, iar, în mărturia ei, a denunţat cu furie şcolile publice (ceea ce eu avusesem grijă să nu fac). Comparativ cu ea, probabil că păream o persoană blândă şi raţională. Aş vrea să cred că, la sfârşitul audierilor, măcar o parte dintre membrii comisiei au gândit „Poate că Holt are dreptate, chiar nu ne dorim să ne petrecem următorii zece ani luptându-ne cu aceşti oameni, poate că ar fi mai inteligent să îi lăsăm în pace şi să ne concentrăm asupra lucrurilor pe care le putem face pentru a îmbunătăţi şcolile”. Pentru Minnesota sau orice alt stat, aceasta ar fi calea cea mai bună.

CAPITOLUL 12

Cum să începeţi

§ „Cum este şcoala acasă?”

Există atâtea moduri de a practica şcoala acasă câte familii practicante. Multe familii descoperă că ceea ce a ajutat un copil să înveţe să citească sau să calculeze nu îl va ajuta automat şi pe celălalt copil să înveţe, aşa că este greu să spunem cu certitudine „Şcoala acasă este aşa pentru toată lumea. […]” în general, părinţii preferă să înceapă să predea aşa cum li s-a predat şi lor, folosind cursuri programate în mod regulat şi manuale, şi adaptându-şi treptat programul pentru a se adapta intereselor şi aptitudinilor copiilor. Dacă trec de la manuale la materii prime şi experienţe reale de viaţă, apelează la alţi mentori sau la cursuri din comunitate. Unele familii preferă, pur şi simplu, să aducă şcoala în casă, copiind orarele şi curriculumurile şcolare, dar eliminând conţinutul neplăcut; veţi găsi unele şcoli private, care vă pot vinde curriculumurile şi materiale pentru acest

tip de şcoală acasă. Modul în care preferăm eu şi soţia mea să le predăm copiilor seamănă cu modul în care descrie Holt predarea şi învăţarea, şi care se numeşte, de obicei, „neşcolarizare” (unschooling). Majoritatea familiilor se adaptează unei poziţii între „şcoala acasă” şi „neşcolarizare”; în orice caz, dumneavoastră trebuie să luaţi decizia privind modul cum va fi şcoala acasă pentru dumneavoastră, dar nu este o decizie care nu poate fi schimbată pe parcurs.

Vă puteţi organiza casa ca pe o şcoală, o puteţi programa ca pe o şcoală, şi puteţi preda ca la şcoală. Dar abordarea totală a „şcolii acasă” poate deveni sufocantă pentru dumneavoastră sau copiii dumneavoastră, sau, aşa cum fac mulţi susţinători ai şcolii acasă pe care îi cunosc, puteţi prefera să treceţi de la lecţiile impuse la învăţarea din incidentele vieţii cotidiene, într-un program relaxat şi personalizat. De asemenea, este important să ţineţi minte că şcoala acasă nu trebuie să însemne că fiii sau fiicele dumneavoastră stau toată ziua în casă, doar cu părinţii, folosind materiale şcolare. De exemplu, de câteva ori pe săptămână, noi programăm vizite ale copiilor la prieteni de-ai noştri, care de obicei practică, şi ei, şcoala acasă, dar nu toţi; primim şi noi copii de-ai prietenilor noştri în alte zile ale săptămânii. Soţia mea a înfiinţat „Clubul detectivilor”, o întrunire populară, organizată în fiecare miercuri la noi acasă, pentru opt copii – şapte copii care învaţă acasă şi un copil care merge la şcoala de stat. În schimb, ne folosim de excursii, cluburi de istorie, de teatru şi de alte activităţi similare, organizate de alţi părinţi care practică şcoala acasă. Am descoperit, de asemenea, cursuri ţinute la muzee, evenimente din biblioteci, instruirea religioasă, academia locală de gimnastică şi de dans, la care iau parte fiicele noastre. În unele state, probabil că puteţi înscrie copilul la anumite cursuri de la şcoala publică, aşa cum am făcut şi noi (nu strică să întrebaţi, indiferent în ce stat locuiţi). Unele grupuri de sprijin pentru familiile care practică şcoala acasă au liste

cu membri care sunt dispuşi să mediteze sau să discute cu anumiţi copii care sunt interesaţi să afle mai multe despre un domeniu la care se pricep.

Cel mai important aspect este acela că şcoala acasă vă permite să le acordaţi copiilor timpul necesar pentru a explora şi a gândi pe cont propriu. Copiii care îşi dau seama singuri de anumite lucruri, pentru propriile scopuri, deţin cu adevărat acele cunoştinţe şi le pot dezvolta. Aşadar, spre exemplu, dacă aveţi un copil care doreşte să afle mai multe despre arheologie, dar dumneavoastră nu ştiţi nimic despre acest subiect (şi poate că nici nu vă pasionează deloc), îl puteţi ajuta găsind cărţi şi materiale pe care să le citească şi pe care să le folosească pe cont propriu; un bibliotecar amabil din zona dumneavoastră poate deveni un aliat de nădejde în eforturile de a vă şcoli copilul acasă. De asemenea, puteţi suna la societăţi locale ale istoricilor, muzee şi profesori universitari, care pot fi dispuşi să discute cu copilul dumneavoastră, îi puteţi sugera copilului să viziteze sau să se ofere voluntar, sau pur şi simplu să vadă cum sunt, cu adevărat, anumite aspecte ale arheologiei.

Atunci când ne-am mutat în noua casă, după ani de zile de locuit într-un apartament din oraş, fiica noastră cea mare, Lauren, care avea pe atunci şase ani, a descoperit plăcerea de a săpa în curtea din spatele casei. A găsit o piatră ciudată, rotundă, pe care i-a arătat-o soţiei mele, Day. Day a crezut că ar putea fi o bilă de muschetă din vremurile coloniale, aşa că a început o isterie a lecturilor şi conversaţiilor despre era colonială, arme şi arheologie. Day a descoperit, în curând, că se efectuau săpături arheologice la un sit american colonial aflat în apropierea casei noastre, aşa că a făcut toate aranjamentele necesare pentru ca Lauren să petreacă o zi ajutând echipa care lucra la sit. Nu trebuie să simţiţi că trebuie să ştiţi totul pentru a vă ajuta copilul; repet, şcoala acasă nu trebuie să fie exact ca o şcoală normală, iar dumneavoastră nu trebuie să fiţi un profesorân toată puterea cuvântului, în

schimb, puteţi facilita şi ghida incursiunile copilului dumneavoastră în domeniile la care nu vă pricepeţi foarte bine.

Madalene Exford Murphy, din Pennsylvania, descrie cum a făcut acest lucru cu fiul ei:

„Încă din primii ani, fiul nostru Christian a început să atingă limitele cunoştinţelor mele şi ale tatălui său în domeniul ştiinţelor exacte şi al matematicii, şi a devenit evident că acestea vor fi subiecte de interes în viaţa lui. La început, mi-am dezvoltat, bucuroasă, propriile cunoştinţe, învăţând alături de el, dar, în cele din urmă, nu am mai avut nici timpul, nici interesul necesar pentru a ţine pasul cu el. Am gestionat această situaţie în mai multe modalităţi.

[…] Am descoperit un grup de astronomie care se întrunea o dată pe lună, iar el a început să participe la întruniri. A aflat că unul dintre fondatorii grupului ţinea un seminar pentru adulţi, format din douăsprezece cursuri, la centrul local de biologie. La recomandarea naturalistului de acolo (un prieten de-al său), i s-a permis să se înscrie, deşi avea doar unsprezece ani. În prima seară, a venit acasă cu zece pagini de materiale, scrise cu font mic, pe care trebuia să le citească până la următorul curs. Nu era o repovestire drăguţă, amuzantă, a miturilor despre constelaţii, cu câteva informaţii exacte despre planete, răspândite pe ici, pe colo, ci un curs serios, de începători, în astronomia tehnică. Eram îngrijorată, dar Christian era relaxat. A citit toate materialele date şi a fost dezamăgit când s-a terminat cursul. A înţeles totul? Nu, dar nici majoritatea adulţilorcareau luat parte la curs nu au înţeles totul, însă cuvinte precum «paralaxă» şi «gradient» au început să facă parte din vocabularul lui, şi ştia mult mai multe despre telescoape şi ştiinţa astronomiei decât înainte.

Lin alt grup, Societatea Audubon, l-a ajutat să îşi clarifice anumite aspecte din domeniul biologiei. […] Atunci când au început să îşi planifice numărarea anuală a

păsărilor, de Crăciun, eu şi Christian am hotărât să participăm. […] Unul dintre membrii cei mai activi ai societăţii era un biolog care lucra la un laborator de cercetare piscicolă din apropiere, aşa că l-am întrebat dacă ne puteam alătura numărătorii păsărilor. Activitatea în sine nu a avut un succes foarte mare: perioadele de ger ţineau păsările departe de noi, la adăpost, ceea ce m-a determinat să cred că, de data aceasta, dădeau dovadă de o inteligenţă superioară oamenilor. […]

Dar cea mai mare reuşită a numărătorii de păsări a fost prietenia care s-a înfiripat între Christian şi Bob, biologul. Bob l-a invitat pe Christian şi la alte numărători de păsări, iar în ultimii ani, l-a luat cu el ca secretar/cronometror într-un studiu intensiv al păsărilor, de cinci ore, sponsorizat de guvern. Christian a devenit destul la priceput la a identifica păsări şi încearcă să îşi dezvolte capacitatea de a le recunoaşte strigătele.

În vara de după prima numărătoare a păsărilor, Christian a descoperit că se putea oferi voluntar la laboratorul de cercetare piscicolă unde lucra Bob şi a ajuns să lucreze acolo două zile pe săptămână, câte opt ore pe zi. […] Christian a învăţat multe despre tehnicile de laborator şi nivelul de muncă necesar pentru a obţine rezultate exacte într-un studiu. […]

Toate aceste activităţi de biologie au avut locân «anii de liceu» ai lui Christian, moment în care părinţii şi copiii care au optat pentru şcoala acasă încep să îşi facă griji dacă nu cumva trebuie să devină mai tradiţionalist, mai ales dacă respectivii copii au de gând să meargă la facultate. Christian a hotărât să folosească manuale pentru a-şi umple golurile în ceea ce priveşte cunoştinţele despre ştiinţe, dar şi activităţi precum cele pe care le-am descris, care făceau ca informaţiile din manual să fie reale şi utile”.

Alţi doi părinţi descriu gama largă de abordări care pot fi folosite pentru a-i ajuta pe copii să înveţe matematica. Carla Stein, din Massachusetts, scrie:

„Am luat 51 de coli de hârtie şi am scris pe ele

numerele de la o la 50. Le-am întins pe podea, alcătuind o linie continuă care forma bucle şi ocolea obiectele de mobilier. […] Apoi, am sărit, pe rând, pe poteca formată, călcând doar pe numerele pare sau impare sau divizibile cu 3, 4, 5 etc. […] Era foarte distractiv, mai ales atunci când săriturile trebuiau să fie unele lungi. Apoi, fiecare copil a primit o jucărie de pluş și a încercat să o arunce pe numerele corecte, ţipând şi râzând, indiferent dacă reuşeau sau nu”.

SueSmith-Heavenrich, din New York, scrie:

„Acum ceva timp, copiii mei jucau «matematică înainte de micul dejun» – un tip de jocân care fiecare îi adresa întrebări celuilalt, în timp ce eu scoteam cerealele din dulap şi sucul din frigider. Coulter (care are şapte ani) a întrebat: «Cât fac IToby plus lâoby?» Toby, de patru ani, i-a răspuns: «Opt.»

«Nu, nu,» i-a spus Coulter. «Cât fac IToby plus IToby?»

«Opt!» i-a răspuns Toby, mai tare şi mai hotărât.

Deodată, mi-am dat seama că avea dreptate. Din punct de vedere al vârstei, doi Toby făceau cât 2 x4, adică 8. Aşa că le-am împărţit castroanele şi am întrebat dacă un Toby este egal cu 4 ani. «Da», mi-a răspuns Toby. Apoi, au început să creeze ecuaţii folosind vârstele prietenilor lor: «1J (9 ani) – 1 K (7 ani) + II (bani) = 1T (4 ani)?” şi aşa mai departe.

Mă întreb de câte ori «răspunsurile greşite» sunt, pur şi simplu, răspunsuri corecte la diferite interpretări ale unei întrebări. Dacă scopul matematicii este să folosească simboluri pentru a formula observaţii despre lume, atunci trebuie să le acordăm copiilor noştri timp să crească folosind limbajul matematicii şi să îl exploreze. Atunci când au început să vorbească, nu le-am cerut să pronunţe fiecare cuvânt corect sau să folosească o gramatică adecvată. În acelaşi fel, cred că şi gândirea matematică trebuie să crească în mod natural.

Eu am crescut urând matematica. Îmi aduc aminte că

tata mă aşeza la masă în fiecare seară, după cină, şi făcea teste cu mine. Mă temeam ca nu cumva să răspund greşit. Aşa că, pe măsură ce competenţele mele verbale şi de citire se dezvoltau, cele de matematică îmi rămâneau pe loc, deşi mă chinuiam să fac progrese, citind manual după manual. Nu aş fi întrebat-o niciodată pe sora mea, înainte de micul dejun, «Cât fac 1 Sue plus 1 Sue?» Pur şi simplu evitam orice formă de matematică şi consideram (după cum spunea şi mama mea) că eram «antitalent la matematică».

Poate că de aceea nu le «predau» copiilor mei matematica. Ne rezolvăm problemele, jucăm jocuri cu un mere şi folosim matematica drept instrument în viaţa de zi cu zi. Astăzi, sortam cartofii şi îi cântăream, ca să îi ducem la piaţă. Aşa am ajuns la tot felul de probleme de matematică interesante. Greutatea castronului pe care îl foloseam pentru a cântări cartofii era un sfert de kilogram. De obicei, castronul plin cântarea în jur de 3 kilograme şi trei sferturi. Încă nu le predasem fracţiile, dar Coulter îşi dădea seama cât cântăreau cartofii, şi aduna diferitele greutăţi, pentru a afla totalul. Care a fost concluzia lui? «Ma mi, e foarte distractiv! Când te duci să mai scoţi cartofi?»”.

Poveştile din publicaţiile din domeniu şi din cărţile, din ce în ce mai numeroase, despre şcoala acasă vă pot oferi o imagine de perspectivă asupra modului în care funcţionează şcoala acasă pentru diverse familii şi a felului în care o puteţi modela pentru a se potrivi propriilor nevoi.

Niciun stat nu vă cere să fiţi profesor autorizat pentru a le preda acasă propriilor copii. Trebuie să ţineţi minte că nu predaţi unei clase întregi, de treizeci de persoane, ci doar propriilor copii, ceva ce faceţi deja de ani de zile. Dinamica sălii de clasă şi abordarea didactică pe care o folosiţi în cadrul şcolii acasă sunt complet diferite. Copiii dumneavoastră petrec mult timp cu dumneavoastră, aşadar întrebările lor pot apărea în mod spontan şi, adesea, pe parcursul unei zile. După cum ştie orice

părinte, copiii pun întrebări, dacă nu li se impune să nu o facă. Doar pentru că mulţi oameni îşi înscriu copiii la şcoală sau, dacă sunt mai mici, la creşă, nu înseamnă automat că profesorii titularizaţi se pricep mai bine să dezvolteânvăţarea copiilor decât părinţii care nu au o diplomă în domeniu.

De exemplu, un studiu britanic, descris în cartea Young Children Learning, compară casete care redau conversaţii ale părinţilor din clasa muncitoare cu copiii lor de patru ani şi cele ale educatoarelor, cu copiii de patru ani. S-a constatat că aceia care stăteau acasă puneau tot felul de întrebări despre diverse subiecte, fără să le fie teamă să înveţe cuvinte sau concepte noi. Copiii aflaţi în grija profesori lor aveau un nivel mai restrâns de gândire şi de intensitate, aşa că puneau mult mai puţine întrebări.

Raportul Proiectului de Cercetare privind Şcoala Acasă din Washington, „Relaţia variabilelor selectate cu performanţa şcolară la practicanţii şcolii acasă din Washington”, de Jon Wartes, a reuşit să analizeze în detaliu această chestiune. Wartes a studiat un grup de copii educaţi acasă, ai căror părinţi erau profesori titularizaţi, şi copii ai căror părinţi nu aveau această pregătire. Rezultatele nu au arătat diferenţe între rezultatele la învăţătură ale copiilor din cele două grupuri, ceea ce a condus la concluzia cercetătorului că acest lucru „sugerează că, de fapt, contactul cu un profesor titularizat nu este o componentă necesară a succesului academic. Deciziile legislative care ar solicita, ca regulă generală, contactul cu un profesortitularizat, drept condiţie pentru practicarea şcolii acasă, nu sunt susţinute de aceste informaţii”.

Multe şcoli private nu le cer profesorilor să aibă o diplomă în pedagogie, ci preferă să aibă profesori care stăpânesc foarte bine materia pe care au de gând să o predea. Şcolile preferă ca un profesor de istorie, de exemplu, să aibă o diplomă în istorie, şi nu în pedagogie. De ce nu se preocupă aceste şcoli de certificări? Deoarece

ştiu că entuziasmul de a preda, dragostea faţă de materie şi angajamentul faţă de copii nu se găsesc doar la profesorii titularizaţi. Acelaşi lucru este valabil şi în cazul şcolii acasă.

Şcolile prin corespondenţă, cum ar fi Şcoala Calvert şi Institutul pentru Şcoala Acasă, furnizează cursuri pentru familiile americane aflate în străinătate şi acasă, de decenii întregi. Alaska a creat un program de Studiu prin Corespondenţă Centralizat (SCC), care există de zeci de ani. Statul trimite, prin poştă, un program de studiu prin corespondenţă, părinţilor, care îl aplică, apoi, copiilor lor. Nu au existat dovezi, în tot acest timp, conform cărora copiii şcoliţi acasă, care folosesc aceste programe, se descurcă mai prost decât semenii lor care au fost la şcoală, în Alaska sau în altă parte.

Şcoala acasă permite învăţarea într-un ritm mai personalizat decât o face orarul şcolar, acordându-vă timp să lucraţi şi prin alte metode decât cele predate la şcoală, precum şi timp suficient pentru a obţine rezultate diferite. Unii părinţi se sperie de faptul că pot urma un orar diferit faţă de cel prescris de curriculumul de dezvoltare al şcolii. Însă eu şi soţia mea nu gestionăm dezvoltarea propriilor copii în funcţie de un orar strict; pur şi simplu ne creştem copiii, încercând să fim cei mai buni părinţi care putem fi. În „The Disappearance of Childhood”, Neil Postman descrie apariţia conceptului de dezvoltare a copilului gestionată de şcoală:

„[…] scriind manuale structurate şi organizând cursurile şcolare în funcţie de vârsta calendaristică, profesorii au inventat un fel de etape ale copilăriei. Noţiunile noastre referitoare la ceea ce ar putea, sau ar trebui, să înveţe un copil, şi la ce vârstă, provin din conceptul unui curriculum structurat; adică, din conceptul condiţiilor obligatorii. […]

Ideea esenţială este că deprinderea alfabetului şi stăpânirea tuturor deprinderilor şi a cunoştinţelor care trebuiau să urmeze constituiau nu doar un curriculum, ci şi

o definiţie a dezvoltării copilului. Creând un concept al ierarhiei cunoştinţelor şi a competenţelor, adulţii au inventat structura dezvoltării copilului”.

Persoanele care practică şcoala acasă şi nu folosesc această structură de dezvoltare a copilului descoperă că propriii lor copii învaţă în ritmuri extrem de diferite; de exemplu, unii copii şcoliţi acasă învaţă să citească la vârsta de zece sau unsprezece ani; alţii învaţă la vârste mult mai mici. Copiii care merg la şcoală trebuie să înveţe să citească suficient de bine în clasa a treia, altfel nu vor putea să meargă în acelaşi ritm cu şcolarizarea orientată pe cărţi, din fiecare clasă; dar, dacă această preocupare administrativă este ignorată, devine mai clar că toţi copiii pot învăţa să citească bine, la vârste mult diferite decât le permit şcolile. Un studiu efectuat de Alan Thomas, „Educating Children at Home”, publicat în 1999, indică faptul că, de obicei, copiii şcoliţi acasă învaţă să citească mai târziu. Unii copii învaţă să citească la vârsta de zece sau unsprezece ani, dar „din câte ne putem da seama, [nu există] consecinţe nefaste asupra dezvoltării intelectuale, a stimei de sine sau chiar a unei performanţe ulterioare bune”. Cei care învaţă să citească „târziu” îi prind din urmă şi, în curând, îi depăşesc, ca nivel de citire, pe colegii lor de aceeaşi vârstă, care merg la şcoală. Dr. Thomas remarcă, de asemenea, că, spre deosebire de elevii de aceeaşi vârstă, dar „la fel ca mulţi alţi copii educaţi acasă, [cei care învaţă să citească târziu] ajung să dezvolte o pasiune pentru citit”.

Primii paşi

La modul general, există trei etape pe care trebuie să le parcurgeţi pentru a începe să practicaţi şcoala acasă:

1. Familiarizaţi-vă cu legile şi regulile din statul dumneavoastră.

Pentru a afla legile şi regulile din zona dumneavoastră, contactaţi o persoană care practică deja şcoala acasă în regiunea dumneavoastră. Grupurile locale de şcolarizare acasă reprezintă, de obicei, cea mai bună

sursă de informaţii exacte despre modul în care puteţi îndeplini condiţiile legii din zona dumneavoastră. Multe grupuri au pachete cu informaţii pentru novici, care includ informaţii despre legi şi reguli.

Puteţi găsi legile din statul dumneavoastră în zona de „educaţie obligatorie” sau „prezenţă şcolară” dintr-o bibliotecă juridică, sau puteţi scrie Ministerului Educaţiei pentru a obţine o copie a reglementărilor aflate în vigoare. În general, unele state vă solicită să depuneţi un plan de educaţie la inspectoratul şcolar, altele vă solicită să depuneţi nişte documente simple la Ministerul Educaţiei, iar altele vă permit să vă înregistraţi casa ca şcoală privată. Nu uitaţi, în niciun stat nu vi se cere să fiţi profesor autorizat.

Pe lângă faptul că sunt cea mai bună sursă de informaţii actualizate despre legi şi reglementări, grupurile de sprijin pentru şcoala acasă vă pot ajuta să intraţi în legătură cu mulţi oameni deodată şi vă pot spune despre activităţile locale. Grupurile de sprijin au, de multe ori, buletine informative şi întruniri, iar uneori organizează excursii, echipe de sport, cluburi de creaţie, grupuri de lectură – orice atrage familiile implicate.

2. Dezvoltaţi-vă curriculumul.

Vreau să subliniez faptul că nu aveţi nevoie de un curriculum gata pregătit, ca să aplicaţi cu succes şcoala acasă. Vă puteţi scrie propriul curriculum, în funcţie de filosofia de educaţie adoptată de familia dumneavoastră, şi o puteţi schimba sau adapta după cum aveţi nevoie, în timpul anului şcolar, fără să intraţi în conflict cu autorităţile educative. Multe şcoli private au curriculumuri extrem de diferite, faţă de şcolile publice. De exemplu, în şcolile care folosesc filosofia educaţională a lui Rudolf Steiner, numite de obicei şcoli Waldorf, copiii nu suntânvăţaţi să citească până când îşi pierd caninii, ceea ce înseamnă că se întâmplă mai târziu decât în şcolile de stat. Multe şcoli alternative, cum ar fi Şcoala Gratuită Albany, din New York, sau Şcoala Sudbury Valley, din

Massachusetts, nu folosesc deloc curriculumuri prestabilite – şi dumneavoastră puteţi face la fel. Gândiţi-vă la resursele disponibile în comunitatea dumneavoastră: biblioteci, muzee, situri arheologice, instanţe de judecată, magazine de specialitate, centre de ştiinţe ale naturii. Gândiţi-vă ce adulţi cunoaşteţi, care îşi potâmpărtăşi o abilitate, pot răspunde la o întrebare, le pot permite copiilor dumneavoastră să îi urmărească şi să îi ajute atunci când muncesc. Gândiţi-vă la activităţi din viaţa reală: să scrie scrisori, să îşi gestioneze banii, să măsoare, să observe stelele, să discute cu persoane în vârstă. Acestea sunt câteva dintre modalităţile prin care copiii şcoliţi acasă învaţă să scrie, matematică, ştiinţe şi istorie. Vorbind cu alte persoane care au adoptat şcoala acasă, veţi descoperi idei noi.

Unele familii preferă să ştie care sunt aşteptările din partea copiilor care se duc la şcoală, la diferite vârste. Puteţi cere unui profesor, director sau membru al consiliului şcolar, o copie a schiţei curriculumului pentru clasa în care ar trebui să se afle copilul dumneavoastră; unii se vor bucura să împărtăşească aceste informaţii cu dumneavoastră; alţii nu. Dacă puteţi obţine o copie a curriculumului şcolii, folosiţi-o ca ghid, dar nu o urmaţi în mod conştiincios; unul dintre cele mai mari avantaje ale şcolii acasă este că nu trebuie să acţionaţi la fel ca şcoala ori să vă faceţi copilul să urmeze acelaşi orar. Un alt document util este pamfletul gratuit „Typical Course of Study, K-12” (vedeţi Bibliografia selectivă, subsecţiunea Şcoala acasă).

Dacă doriţi un ghid mai detaliat pentru un curriculum orientat pe şcoala acasă, încercaţi „Living Is Learning Curriculum Guides”, de Nancy Plent, disponibil de la FUN Books. De asemenea, puteţi folosi seria „What Every First Graţier Needs to Know”, editată de E.D. Hirsch, pentru a afla ce consideră el că trebuie să ştie o persoană „învăţată, din punct de vedere cultural”, la fiecare nivel. Sau cereţi şcolilor Waldorf, Creştine Independente, Montessori,

Catolice, sau altor şcoli private, ghidurile lor de dezvoltare a curriculumului, pentru a afla ce consideră acestea că ar trebui să ştie „o persoană cu o educaţie completă”.

Unele familii preferă să înceapă folosind un curriculum prestabilit, şi puteţi analiza care dintre aceste variante se potriveşte cel mai bine nevoilor familiilor dumneavoastră. De asemenea, puteţi găsi anunţuri şi recenzii pentru curriculumuri în multe reviste pentru cei care au optat pentru şcoala acasă, şi le puteţi examina şi cumpăra de la conferinţele despre şcoala acasă. De obicei, sarcinile şcolilor prin corespondenţă pot fi rezolvate în câteva ore pe zi, lăsând suficient timp şi pentru alte activităţi.

Nu este nevoie să cheltuiri bani pe curriculumuri, cărţi, jucării educative şi filmuleţe etc. Nu trebuie să investiţi mai mult timp decât aţi petrece în mod obişnuit pentru interesele şi activităţile copilului. Persoanele care practică şcoala acasă folosesc adeseori biblioteca şi alte resurse gratuite, sau ieftine, din comunitate. Eleâmpărtăşesc sau fac schimb de materiale şi abilităţi, între ele sau cu alte persoane din comunitate. Unele familii reuşesc să obţină, tot la schimb, lecţii în afara şcolii şi să se ofere voluntare pentru intrarea la evenimente de artă sau muzee. Copiii mai mari descoperă că voluntariatul reprezintă o modalitate bună de a învăţa de la adulţii din afara familiei, şi este, de obicei, mai ieftin decât să se înscrie la un curs sau să cumpere echipamente.

3. Bucuraţi-vă de familia dumneavoastră.

Nu vă lăsaţi familia să se piardă în eforturile de a vă şcoli copiii. Este uşor să înlocuim profesorii, dar nu şi părinţii. Unii părinţi se epuizează prin şcoala acasă, încercând să fie profesori exigenţi, „profesionişti”, în anumite părţi ale zilei, apoi părinţi iubitori în celelalte momente, iar stresul de a trece de la un rol la altul devine prea apăsător. Fiţi un părinte iubitor pentru copilul dumneavoastră, tot timpul. Să îi învăţăm şi să îi ajutăm pe copii să înveţe este o parte inerentă a calităţii de a fi

părinte, pe care părem să o uităm odată ce ne trimitem copiii la şcoală. Nu trebuie – deşi probabil că există situaţii în care ne dorim – să imităm comportamentul şi tehnicile profesorilor de la şcoală atunci când aplicăm şcoala acasă. Dacă vreţi să faceţi o pauză şi să vă plimbaţi prin pădure, pentru că este o zi frumoasă, o puteţi face; curricula poate aştepta. Poate, ceva ce descoperiţi în pădure va deveni obiect de studiu; poate că va fi doar o plimbare plăcută. Dacă fiul sau fiica dumneavoastră vrea să termine de citit o carte interesantă, în loc să facă lecţii, într-o zi, îi puteţi permite să facă asta. Puteţi recupera lecţiile mai târziu. Şcoala acasă ne permite să ne stabilim propriile obiective şi programe. Nu lăsaţi curriculumul şi şcoala să domine atmosfera de acasă; bucuraţi-vă de timpul petrecut împreună, ca familie.

De asemenea, încercaţi să nu vă comparaţi prea mult cu alte familii care au adoptat şcoala acasă; fiecare caz este diferit. Unele familii, mai ales cele din zonele rurale, au un ritm al vieţii mai lent şi mai puţine ocazii de a merge la muzeu, la cursuri specializate etc. Ele pot să profite la maximum de pământ, de casele lor şi de natură, în moduri în care familiile urbane nu pot. În plus, unele familii de la oraş preferă un ritm cotidian mult mai lent decât cel al colegilor lor, care duc vieţi foarte active; doar pentru că predaţi acasă propriului copil nu înseamnă că trebuie să vă implicaţi în fiecare activitate pe care o descoperiţi.

Moduri de a practica şcoala acasă

Şcoala acasă se schimbă şi se adaptează la nevoile celui care învaţă, precum şi la circumstanţele speciale care pot apărea în familia dumneavoastră

(boli, un nou copil, un program de muncă nou al soţului/soţiei ş.a.m.d.). Indiferent ce spun legile din statul dumneavoastră, nu trebuie să planificaţi în detaliu ceea ce veţi face un an întreg. Însă ar fi bine să aveţi un plan sau o listă de idei, la început.

Este important să stabiliţi împreună cu soţul/soţia modul în care veţi practica şcoala acasă, nu doar pentru a

răspunde la întrebările scepticilor referitoare la ceea ce faceţi, de fapt, ci şi pentru a evita să vă îngrijoraţi atunci când lucrurile nu merg bine. De asemenea, este bine să ştiţi ce poziţie filosofică aveţi, astfel încât să vă puteţi prezenta şcoala acasă în cea mai bună lumină posibilă în faţa autorităţilor şcolare, care ar putea să vă pună la îndoială abordarea. În acelaşi timp, este esenţial să ţineţi minte că şcoala acasă este flexibilă. Cuvintele „şcoala acasă" nu se referă la o singură practică; se referă la familiile care învaţă în afara şcolii. Alegerile pe care le faceţi la începutul anului nu sunt irevocabile. Puteţi adapta şi schimba lucrurile din mers – şi probabil că o veţi face. De asemenea, veţi avea multe ocazii de a învăţa din greşelile dumneavoastră, după cum am descoperit şi eu, din proprie experienţă. Trăiţi şi învăţaţi!

Toate cărţile pe care le menţionezân acest capitol şi în Bibliografie selectivă vă vor furniza informaţii, uneori detaliate, despre diversele metode de predare şi învăţare pe care le puteţi alege. Voi încerca să fiu mai concis, aşa că voi împărţi aceste abordări în două mari filosofii:

1. Şcoala acasă. Familiile care aleg această filosofie nu îşi fac griji cu privire la „motivele" pentru care copii lor trebuie să înveţe anumite lucruri, la anumite vârste; ele sunt mai interesate să îşi ajute copiii să înveţe ceea ce au hotărât ele că ar trebui să înveţe. Familiile cu această filosofie a educaţiei au un număr mare de manuale şi curriculumuri standardizate, din care să aleagă, dintre care multe pot fi cumpărate din librării sau de la producătorii de manuale. De multe ori, aceste materiale pot fi cumpărate şi din anticariate, de la „târguri de curriculumuri" pentru cei care practică şcoala acasă, şi direct prin poştă. Curriculumul determină ce materii vor fi predate şi când vorfi predate, însă părinţii creează sau cumpără planuri de lecţie pe care să le folosească în anumite zile, iar copiii sunt testaţi în mod regulat, pentru a vedea cât de mult au învăţat din acel material.

O subm uiţi mea acestei categorii se numeşte, de

obicei, abordarea „studiului unităţii”, „tematică” sau „de proiect”. Părinţii care urmează această metodă planifică o serie de proiecte, excursii şi lecturi care se dezvoltă pornind de la o anumită temă, şi o folosesc pentru a atinge mai multe domenii deodată. De exemplu, puteţi folosi Ziua Recunoştinţei pentru a studia era Pelerinilor din punct de vedere al istoriei, biologiei (ce plante alimentare cultivau Pelerinii), ştiinţelor (cum tratau Pelerinii bolile), matematicii (calcularea dimensiunii maxime a fiecărui lot pe care îl putea o primi o persoană, din Plantaţia Plymouth) etc.

2. Neşcolarizarea. Aceasta este cunoscută şi drept învăţarea condusă de interese, condusă de copil, naturală, organică, eclectică sau autodirecţionată. În ultima vreme, termenul „neşcolarizare” a ajuns să fie asociat cu tipul de şcoală acasă care nu foloseşte un curriculum bine stabilit. Dacă sunt nevoit, eu definesc neşcolarizarea ca fiind libertatea pe care le-o pot acorda părinţii copiilor lor să înveţe direct din experienţa din lumea reală. Avantajul acestei metode este acela că nu vă solicită ca dumneavoastră, părintele, să deveniţi altcineva, adică un profesor adevărat, care toarnă cunoştinţe în capul copilului, într-un mod planificat. În schimb, trăiţi şi învăţări împreună, urmând întrebările şi interesele, pe măsură ce apar, şi folosind şcolarizarea convenţională doar „la cerere”, sau deloc. Acesta este modul în care învăţăm, înainte să mergem la şcoală, şi modul în care învăţăm după ce părăsim şcoala şi intrăm în câmpul muncii. Aşadar, de exemplu, interesul unui copil mic faţă de maşinile sport poate duce la faptul că va vrea să afle cum funcţionează un motor (ştiinţă), cum şi când a fost construită maşina (istorie şi antreprenoriat), cine a construit şi a proiectat maşina (biografie) etc. Cu siguranţă, aceste interese pot conduce la lectura textelor, prezenţa la cursuri, crearea de proiecte, dar diferenţa importantă este că aceste activităţi au fost alese şi iniţiate în mod liber, de cel care învaţă. Nu i-au fost dictate printr-un mandat curricular, care trebuie

să fie pusân aplicare într-un anumit moment, sau într-un anumit loc, deşi părinţii care preferă să se implice mai mult în şcoala acasă pot influenţa şi ghida alegerile copiilor lor. Neşcolarizarea, în lipsa unui termen mai potrivit (până când oamenii vor începe să accepte „viaţa” ca parte integrantă din învăţare), reprezintă modalitatea naturală de a învăţa. Însă acest lucru nu înseamnă că persoanele care practică neşcolarizarea nu frecventează cursuri tradiţionale sau nu folosesc materiale curriculare, atunci când elevul sau părinţii şi copilul, împreună, hotărăsc că aşa vor să facă lucrurile. Nu este un proces „natural” să învăţăm să citim sau să rezolvăm ecuaţii de ordinul doi, dar copiii şcoliţi acasă le învaţă, totuşi, atunci când este logic să o facă, nu pentru că au împlinit o anumită vârstă sau sunt obligaţi să o facă de o autoritate arbitrară. Prin urmare, nu este neobişnuit să găsim copii educaţi acasă care au abia opt ani şi învaţă astronomie, sau au zece ani şi abia învaţă să citească.

Este nedrept să considerăm că filosofiile pe care vi le-am prezentat mai sus se exclud reciproc, deşi, pentru unele persoane care practică „şcoala acasă”, a le permite copiilor să aleagă ceea ce vor să înveţe este la fel de neplăcut ca a trebui să facă analiza unei propoziţii, pentru unii dintre cei care adoptă „neşcolarizarea”. Încercaţi să nu vă lăsaţi influenţaţi de susţinători fervenţi ai vreuneia dintre cele două filosofii. Trebuie să faceţi ceea ce vă ajută să vă simţiţi bine; la fel ca propriii copii, şi dumneavoastră veţi învăţa şi vă veţi schimba pe măsură ce că pătaţi mai multă experienţă cu şcoala acasă. Puteţi începe cu un manual şi un curriculum „antiprofesor” (chiar aşa îşi prezintă unii producători materialele) şi, dacă nu funcţionează, puteţi trece la o abordare de tipul studierii a ceva anume sau al neşcolarizării. Puteţi face câte puţin din fiecare, în funcţie de abilităţile copilului dumneavoastră şi de capacitatea dumneavoastră de a experimenta diverse abordări. Puteţi începe cu un orar bine stabilit, pe care îl puteţi relaxa treptat, şi vă puteţi lăsa copilul să aibă un

cuvânt de spus privitor la ceea ce va învăţa şi modul cum va învăţa, pe măsură ce vă obişnuiţi cu şcoala acasă. Puteţi începe cu o formă foarte liberă de predare şi puteţi ajunge să descoperiţi că fiul sau fiica dumneavoastră şi-a ales un program foarte strict de lecţii de muzică sau de gramatică, activităţi de cercetaş sau cluburi.

De asemenea, vă puteţi implica propriul copil în crearea curriculumului pentru întregul an. Susan Jaffer, din Pennsylvania, ne scrie:

[…] „Anul trecut, la începutul verii, le-am pus fiicelor mele o întrebare – credeam eu – normală: «Ce aţi vrea să învăţaţi, vara aceasta?» Au început să îmi răspundă imediat, fără să facă vreo pauză, şi iată ce am aflat: Suzanne, de 8 ani, voia să afle mai multe despre poveşti, poezii, ştiinţe, matematică, artă, muzică, oameni, cărţi, cultivarea plantelor, animale, locuri, mâncare, culori, roci, bebeluşi, maşini, ochi şi electricitate. Gillian, de 6 ani, voia să descopere mai multe despre seminţe, oase, plante, cărţi, evoluţie, dinozauri şi experimente. Tind să cred că faptul că le-am întrebat acest lucru vara le-a eliberat de limitările materiilor şcolare. În orice caz, am fost uimită de faptul că aveau atât de mult subiecte în minte şi că aveau o listă pregătită, aşteptând doar ca eu să adresez întrebarea potrivită. […]”.

Îmi place fraza lui Susan despre faptul că fiicele ei şi-au exprimat diversele interese atunci când au fost „eliberate de limitările materiilor şcolare”. Mi-a adus aminte de un comentariu pe care l-am auzit de la Grace Llewellyn, despre cum putem ajuta adolescenţii educaţi la domiciliu să găsească modalităţi de a studia subiecte din afara şcolii, fără să ne limităm mereu la materiile şcolare. Grace a descris, în GWS, o scrisoare de la o fată care şi-a întrebat tatăl cum se numeşte o persoană care studiază balenele. Tatăl ei i-a spus că astfel de oameni se numesc „biologi marini” şi că va trebui să facă facultatea pentru a deveni biolog marin şi a studia balenele. Grace i-a atras atenţia asupra faptului că biologia marină este doar una

dintre căile prin care copiii şi adu Lţii pot studia şi lucra împreună cu balenele; familia şi-ar putea încuraja fiica să studieze balenele ca artist, muzician, marinar, ecolog, naturalist ş.a.m.d. Trebuie să ţineţi minte această idee, dacă descoperiţi că propriii copii devin frustraţi în studiile lor şi trebuie să găsiţi o nouă modalitate de a aborda materia.

În mod bizar, părinţii care urmează ideile educaţiei alternative descoperă, uneori, că propriii copii îşi doresc, şi se bucură, de un curriculum convenţional. O fată de paisprezece ani îşi dorea neapărat să folosească un curriculum prestabilit pentru şcoala acasă, ceea ce a uimit-o pe mama sa, o mamă cu experienţă în şcoala acasă, care nu folosise curriculumuri în cazul celorlalţi copii ai săi. Au convenit să încerce şcoala acasă cu un curriculum prestabilit, iar fata s-a descurcat foarte bine.

O mamă din Kentucky, Cindy Gaddis, rezumă foarte bine această chestiune. Ea scrie:

„Mă declar adeptă a neşcolarizării, deşi fiica mea, Abbey, adoră manualele, iar fiul meu, Adam, simte nevoia să-i fie predate majoritatea lucrurilor într-o manieră structurată. Spun acest lucru pentru că le respect nevoia de a învăţa în modul care funcţionează cel mai bine pentru ei. Pe ea, aş declara-o o persoană cu mai multă vechime în practicarea şcolii acasă, care se hotărăşte să devină mult mai structurată în învăţa re, ca adeptă a neşcolarizării, deoarece îşi respectă capacitatea de a şti ceea ce are nevoie şi ceea ce îşi doreşte, în fiecare etapă a vieţii ei”.

Nu este neobişnuit să se simtă copleşiţi de libertatea oferită de şcoala acasă, mai ales cei care au fost la şcoală şi, în prezent, au trecut la şcoala acasă. De obicei, este bine să îi lăsăm pe copii să se obişnuiască treptat cu noua lor libertate, lăsându-le mai mult timp şi spaţiu privat decât au avut înainte. Dar, după cum scrie Susannah Sheffer, în GWS:

„[…] la un moment dat, nevoia de o pauză se diminuează, iar copiii încep să se simtă pregătiţi pentru

mai multe activităţi şi să se concentreze mai mult, [şi] poate fi greu să ştiţi de unde să începeţi.

Ceea ce mi s-a părut util, atunci când ajutam copiii să treacă prin acest proces, era să alcătuiesc trei liste. O listă cu lucrurile uşoare, pe care le-am face oricum, indiferent dacă ne-am aşeza la birou şi le-am planifica, sau nu. Cea de-a doua listă conţine lucruri la care ai vrea să lucrezi, dar consideri că ai nevoie de ajutor – sugestii de modalităţi pentru a vă continua activitatea, sau un program ori un plan cu privire la aceasta. Cea de-a treia listă include lucruri pe care aţi vrea să le lăsaţi deoparte o vreme, la care nu aţi vrea să lucraţi momentan.

Eu consider că valoarea acestor liste este să le arate copiilor: (1) că deja fac lucruri importante şi nu au nevoie de intervenţie din afară pentru toate lucrurile; (2) în acelaşi timp, este perfect normal să îşi dorească ajutor în anumite privinţe, să aibă şi o listă a lucrurilor pentru care aţi dori să le faceţi, dar nu prea ştiţi cum să le realizaţi; şi (3) că este normal şi să lase anumite lucruri deoparte, pentru moment. Asta poate fi foarte important pentru copiii care au avut experienţe neplăcute cu anumite materii, la şcoală, şi care ar avea de câştigat când şi-ar da seama că deţin un control sporit, în noua situaţie. De exemplu, Marianne, de paisprezece ani, îşi dorea foarte mult să treacă scrierea eseuri lor în cea de-a treia listă, deoarece avusese experienţe neplăcute şi descurajante cu scrierea eseurilor în şcoală, iar pentru ea, în momentul acela, a deţine controlul însemna a putea spune „Aleg să nu lucrez la asta, momentan”.

Cea de-a doua listă a lui Marianne era cea mai lungă, şi cred că aşa va fi şi pentru majoritatea copiilor, iar, în cele din urmă, aceasta poate deveni cea mai importantă listă, deoarece din ea se pot dezvolta idei şi planuri. După cum am spus, este foarte important să ne dăm seama că o mare parte din ceea ce faceţi deja are valoare educativă (de obicei, şcoala nu apreciază lucrurile pe care copiii le studiază de bunăvoie şi cu entuziasm). Dar, este la fel de

important ca noii adepţi ai şcolii acasă (sau vechii adepţi, care doresc să facă schimbări) să îşi dea seama că este normal să aibă nevoie de ajutor şi să îl ceară. Să presupunem că o adolescentă are o idee vagă cum că ar vrea să facă ceva legat de animale, dar nu ştie sigur ce anume. Aceasta ar putea să fie inclusă pe cea de-a doua listă. Apoi, după ce listele sunt gata şi începeţi să acordaţi mai multă atenţie fiecărui obiectiv, puteţi începe să vă gândiţi: ce fel de activitate cu animalele? Ce tip de ajutor v-ar trebui pentru a o pune în aplicare?

Acelaşi lucru este valabil şi pentru munca academică tradiţională. Să presupunem că practicanţii şcolii acasă spun „Vreau să ţin pasul cu ceilalţi copii, care fac algebră la şcoală, dar nu sunt sigur că voi face acest lucru în mod regulat, pe cont propriu". Ei bine, este în regulă. Ce v-ar putea ajuta? Să găsim a îţi adulţi care să lucreze cu dumneavoastră? Ar fi distractiv să vă întâlniţi în mod regulat cu a îţi adepţi ai şcolii acasă, care studiază algebra? Sau v-ar ajuta un program lipit de avizier, să vă aduceţi aminte că doreaţi să lucraţi la asta în fiecare săptămână?

Uneori, oamenii scotân evidenţă absenţa programelor şi a întâlnirilor fixe la şcoala acasă, deoarece această libertate este unul dintre lucrurile care determină ca şcoala acasă să pară diferită, pentru copiii care au petrecut ani de zile în şcoală – fără sonerii, fără să le spună cineva că acum trebuie să lucreze la matematică. Şi este adevărat că, adeseori, dorim să evidenţiem modul în care copiii care învaţă acasă profită de orice ocazie ivită. […] Dar, atunci când scoatem în evidenţă aceste avantaje şi aceste moduri în care şcoala acasă este diferită de şcoală, uităm uneori că: cel mai important avantaj şi cea mai importantă diferenţă este faptul că, în şcoala acasă, dumneavoastră deţineţi controlul – ceea ce înseamnă că puteţi face programe, planuri, stabili întâlniri, dacă doriţi".

Majoritatea cărţilor şi a revistelor despre şcoala acasă conţin poveşti spuse de adolescenţi şi elevi de şcoală

generală, despre tipurile de programe şi de instrumente pe care le consideră utile. De asemenea, există numeroase exemple referitoare la diverse familii care îşi creează orare pentru şcoala acasă, în istorisiri la persoana întâi, disponibile în ziare şi cărţi.

Fiecare familie este diferită şi fiecare copil este diferit, aşadar să nu presupuneţi că ceea ce a funcţionat pentru un copil va funcţiona pentru toţi. Cel mai important lucru pe care îl puteţi aduce în şcoala acasă, pe lângă dragoste, este încrederea în sine că vă puteţi ajuta copiii să înveţe, şi încrederea în copii, că vor învăţa în felul lor.

Nu trebuie să predaţi aşa cum v-a fost predat dumneavoastră. Pe lângă textele şi materialele pe care le pot folosi elevii pentru a învăţa în felul lor, multe familii care practică şcoala acasă găsesc meditatori. Ei pot fi profesori titularizaţi, dar cel mai probabil sunt persoane care folosesc în practică ceea ce doresc copiii să înveţe. Astfel, părinţii îşi asumă roluri diferite faţă de ceea ce se întâmplă în şcoală; ei sunt mai mult intermediari, persoane care „pun întrebări”, agenţi de turism, antreprenori, consilieri, şi nu antrenori care înşiră lecţii una după alta. Părinţii care predau acasă învaţă să descopere oportunităţi de învăţare pentru copiii lor, şi pot deveni destul de buni în a-şi dezvolta reţeaua socială, prin grupuri de sprijin locale, Pagini Aurii, ziare locale şi panouri cu informaţii din comunitate. Pe scurt, părinţii nu trebuie să fie singurii instructori ai copiilor lor.

Unii părinţi care practică şcoala acasă înfiinţează cluburi sau cooperative de învăţare pentru anumite interese pe care le au copiii lor, cum ar fi ştiinţele, rachetele teleghidate sau teatrul, şi organizează întruniri săptămânale acasă la ei sau în bibliotecile locale. Unii îşi împărtăşesc experienţa în schimbul banilor, al altui serviciu sau gratuit: o mamă singură, pe care o cunoaştem eu şi soţia mea, taxează familiile cu o sumă modică, pentru a le oferi copiilor meditaţii la matematică, acasă la ea; o altă mamă oferă un curs gratuit de literatură la ea acasă,

de două ori pe săptămână, pentru zece copii care învaţă acasă; apropo, ambele mame sunt foste profesoare! Un tată pe careîl cunoaşte m, şi care lucrează ca grafician, predă un curs de artă, o dată pe săptămână, seara, la el acasă, ca modalitate de a-şi împărtăşi pasiunea pentru artă cu fiii săi şi prietenii acestora. Folosindu-şi propriile resurse, oamenii normali pot fi profesori foarte eficienţi atunci când îşi împărtăşesc interesele cu acei copii care doresc să înveţe de la ei.

Unii adepţi ai şcolii acasă creează centre de resurse care să fie folosite de multe alte persoane, gratuit sau contra unei taxe. În Londra, Anglia, Leslie Barson a creat „Clubul Altfel" la ea acasă, ca loc unde copiii pot colabora la proiecte pe care şi le aleg. Pe măsură ce copiii ei creşteau şi clubul se mărea, Barson a dorit să îşi readucă locuinţa la stadiul de cămin. A găsit un centru comunitar local, care permitea grupului să se întrunească acolo, două zile pe săptămână, pentru două mii de lire sterline pe an; Barson cere o taxă de membru de o sută de lire sterline de familie şi a reuşit să obţină statutul de organizaţie caritabilă, pentru grup. Ea ne scrie:

„Clubul oferă spaţiu pentru ateliere şi activităţi pentru familii. Avem trei ateliere regulate – teatru, olărit şi un grup de ştiinţe pentru copiii mai mici – şi facem şi multe alte activităţi. Atelierele din trecut includeau dans popular, vizite din partea câinilor de poliţie şi a agenţilor care au grijă de ei, conferinţe ţinute de diverşi experţi în domenii precum matematica, şcoala acasă şi sănătatea. Atelierele recente au inclus bătutul la tobe în stil african, la diferite nivele, şi un atelier despre piesa lui Shakespeare Visul unei nopţi de vară şi un drum la teatru, pentru a vedea piesa. […] Clubul Altfel are o cafenea micuţă, unde se serveşte prânzul gătit în casă, vegetarian, dar şi prăjituri, ceai şi cafea. Astfel, facem rost de fonduri şi reprezentăm un punct de interes pentru comunitate. De asemenea, avem o mică bibliotecă despre educaţia alternativă şi multe informaţii despre activităţi şi expoziţii

din Londra. […]”.

Alţi adepţi ai şcolii acasă găsesc şi publică oferte şi cursuri de la muzeele locale, siturile istorice, centrele comunitare şi şcolile generale. În Boston, Muzeul Peabody, care aparţine Universităţii Harvard, şi Muzeul de Ştiinţe

Boston au anunţat că oferă cursuri pentru copiii care sunt şcoliţi acasă. Progresele tehnologice permit apariţia cursurilor prin internet, pentru a învăţa orice, de la improvizaţie de jazz la cursuri de liceu, care conduc la obţinerea unei diplome; există şi casete video sau audio care prezintă cursuri oferite de experţi în domenii diverse; acestea pot fi împrumutate din biblioteci sau de la alţi părinţi care predau la domiciliu şi doresc să împartă costurile şi materialele.

Şcoala acasă, precum şi formarea şi continuarea acestor cluburi şi grupuri – sunt realizate de persoane care nu au diplome de profesori din partea statului. Participarea nu este obligatorie şi nu se dau note. Participanţii obţin ceea ce investesc în fiecare activitate, iar dacă aleg să nu înveţe într-un astfel de mediu, nu va fi impusă nicio notă mică sau altă pedeapsă. Pot reveni în aceste locuri şi învăţa ceea ce îşi doresc atunci când se simt pregătiţi, sau pot alege ori crea alte situaţii, în care potânvăţa ceea ce îşi doresc să înveţe. Aceşti părinţi şi copii nurecreeaz a şcoala publică obligatorie în comunităţile lor, şi nici nu creează şcoli alternative; ei creează alternative ale şcolii, pentru copii.

Este important să ţinem minte că unii copii au nevoie şi de alternative la cămin; cu siguranţă, nu orice familie este motivată să lucreze împreună cu propriii copii, aşa cum fac persoanele descrise aici. Însă, pentru copii, singurul loc din afara casei este şcoala, o situaţie pe care am creat-o noi, prin legile educaţiei obligatorii, iar, adeseori, nici şcoala nu este un loc benefic pentru copii. Atunci când nici casa, nici şcoala nu reprezintă un mediu sigur, productiv, în care copiii şi adolescenţii să înveţe, tipul de locuri pe care le descriu mai sus pot fi extinse,

astfel încât să îi includă şi pe aceştia. Mă îndoiesc de faptul că am putea convinge pe cineva să schimbe legile învăţământului obligatoriu din America, dar există „locdeântors” în aceste legi, după cum demonstrează şcolile acasă şi numeroase programe din afara şcolilor, susţinute de diverse departamente şcolare. Extinzând aceste excepţii, pentru a permite copiilor şi adolescenţilor să observe munca reală sau să se implice în ea ca ucenici, îi vom ajuta să înveţe ceea ce au nevoie pentru a face bine o anumită activitate. Copiii învaţă să interacţioneze cu ceilalţi pentru a rezolva sarcinile şi cum să părăsească un loc de muncă neatractiv şi să găsească ceva ce ar vrea să încerce; aceste abilităţi nu numai că nu suntânvăţate în şcoală, ci chiar tind să se atrofieze, în majoritatea şcolilor. De obicei, muncim în linişte în competiţia pentru note bune şi suntem penalizaţi dacă împărtăşim informaţii, şi nu ne putem schimba slujba, dacă devine evident că nu avem capacitatea sau interesul de a continua o anumită direcţie din şcoală şi ne-ar plăcea să încercăm ceva diferit.

Nu toate activităţile sunt educative în mod evident, dar asta nu înseamnă că nu sunt experienţe de învăţare importante pentru copii. După cum au sugerat mulţi, joaca este munca unui copil. Copiii folosesc, de obicei, joaca imaginară nu pentru a evada din lumea reală, ci pentru a se implica în ea: Atunci când se prefac a fi doctori, pompieri, poliţişti sau soldaţi, îşi folosesc imaginaţia pentru a explora aceste roluri. Copiii mei se jucau des de-a şcoala când erau mai mici! Oamenii au nevoie de perioade de joacă, de-a lungul vieţii, iar unii reuşesc să găsească şi să creeze activităţi pentru adulţi care să decurgă din jocurile copilăriei. Şcoala se opune, de regulă, jocurilor spontane ale copiilor, o tendinţă aflată în creştere, pe măsură ce şcolile dansează în ritmul testelor şi al standardizării, iar familiile dansează pe ritmul programelor profesionalizate de după şcoală. Practicanţii şcolii acasă nu trebuie să îi constrângă şi mai mult pe copii pentru a-i determina să înveţe; nu este nevoie să imităm tehnicile

şcolare, la noi acasă.

Păstrarea evidenţelor

Există două tipuri de păstrare a evidenţelor pe care le potâncerca adepţii şcolii acasă: cea impusă de stat şi cea pe care o fac pentru sine. Desigur că se suprapun în oarecare măsură, dar, în ansamblu, sunt tipuri foarte diferite de evidenţe. Statele şi, în unele cazuri, inspectoratele şcolare, au diferite cerinţe în ceea ce priveşte cantitatea şi tipul de evidenţe pe care le solicită din partea celor care adoptă şcoala acasă. Primul lucru pe care trebuie să îl faceţi este să aflaţi ce trebuie să faceţi din punct de vedere legal. Unele state solicită testarea copiilor (dar nu în fiecare an); altele le permit părinţilor să aleagă între testare, păstrarea unui portofoliu şi alcătuirea unui raport; iar alte state nu impun deloc testarea sau păstrarea vreunor evidenţe. Indiferent de cerinţele din statul dumneavoastră, puteţi găsi o modalitate de a le îndeplini pe toate fără să vă împotmoliţi sau să vă îngrijoraţi mai mult decât este necesar, cu privire la realizările copilului dumneavoastră. În orice caz, indiferent dacă statul în care locuiţi vă solicită sau nu să păstraţi evidenţe, s-ar putea să descoperiri – aşa cum descoperă mulţi părinţi – că ar fi bine să înregistraţi undeva progresul făcut, pentru propria linişte sufletească şi pentru distracţia de a povesti despre dezvoltarea copilului dumneavoastră – la fel cum mulţi părinţi păstrează desene, poveşti, proiecte ş.a.m.d.

Katharine Houk, care practică de mult timp şcoala acasă, în New York, a scris redacţiei GWS despre câteva aspecte ale păstrării evidenţelor:

„Un subiect care apare mereu în discuţie, la întâlnirile grupurilor de sprijin pentru adepţii şcolii acasă, la începutul anului şcolar, este păstrarea evidenţelor. Pentru aceia dintre noi pentru care şcoala acasă este iniţiată de interes, şi cuprinzătoare, poate fi o provocare să scriem rapoarte trimestriale, pe care să le depunem la inspectoratul şcolar, deşi învăţarea ar trebui să fie

clasificată pe domenii de interes.

Atunci când familia noastră a început şcoala acasă, era în vigoare regulamentul pentru Instruirea la Domiciliu al Statului New York. Şcoala la domiciliu era permisă, dar gestionată diferit de fiecare inspectorat şcolar, cu indicaţii din partea Ministerului Educaţiei, care sugera cum să abordăm şcoala acasă. Inspectoratul şcolar local ne-a dat o listă pe care trebuia să o completăm periodic, şi cam la atât s-a redus raportarea, pentru noi. Dar, în acel moment, păstram evidenţe zilnice ale activităţilor copiilor mei, deşi nu îmi trebuiau pentru raportare. Eram fascinată de procesele lordeânvăţare şi mă distram notând toate lucrurile minunate pe care le făceau. Învăţau mai mult prin joacă; se jucau intens, vesel, ore şi zile la rând. Provocarea mea era să transform activităţile lor şi conversaţiile noastre într-o formă care să se potrivească acelor categorii din carnetul meu de însemnări.

Atunci când a devenit necesar să trimit raportul, odată cu promulgarea noului regulament, a fost uşor să facem această tranziţie; noi ţineam deja evidenţe. În afară de condiţia ca noi, practicanţii şcolii acasă să păstrăm un registru al prezenţei (1), nu există cerinţe specifice pentru păstrarea evidenţelor, în regulament. Dar ştiam că, dacă înregistrezân scris activităţile, acest lucru mă va ajuta la scrierea rapoartelor. În plus, eram deja obişnuită să o fac, şi chiar îmi plăcea să creez un registru al evoluţiei copiilor mei.

Am folosit un carnet cu foi detaşabile, pentru fiecare copil. La început, erau pagini care arătau ca nişte planuri de lecţie, cu tematici enumerate în partea stângă a paginii, şi zilele săptămânii în partea de sus a paginii. Am inclus şi sâmbăta şi duminica, deoarece învăţarea nu se opreşte doar pentru că e weekend. Am inclusân caiet şi un locân care să notez excursiile şi să păstrez fotografii, pagini-buzunar pentru anumite fişe etc. Ne-a ajutat, iar copiilor le-a plăcut foarte mult să le citească, să râdă de greşelile de ortografie din primele scrieri şi să îşi aducă aminte de

excursii şi alte activităţi de acum câţiva ani.

Pe măsură ce copiii au crescut, m-am plictisit să le împart învăţarea în categorii tematice. Învăţarea lor este unitară şi a devenit obositor să câmpart ziLnicân compartimente artificiale. Prin urmare, am schimbat caietul, astfel încât să includă hârtie liniată, pe care să scriu în fiecare zi câteva propoziţii despre ceea ce făcusem în ziua respectivă. La sfârşitul fiecărei zile, alcătuiam un rezumat al lunii pe tematici. Apoi, atunci când trebuia să fac raportul trimestrial, aveam din ce să mă inspir.

Acum, copiii sunt mult mai mari (12 şi 15 ani) şi este inutil să mai păstrez evidenţele singură. De asemenea, copiii mei învaţă atât de independent, iar eu sunt atât de ocupată, încât, de multe ori, nu îmi dau seama de activităţile lor sau ce cărţi citesc. Mai notez, din când în când, lucruri de care îmi dau seama şi pe care le consider notabile, dar cer fiecăruia să îşi ţină propriul caiet, în care să scrie cărţile pe care le citesc şi activităţile lor, plus orice altceva doresc să includă în jurnalele lor. În acest mod, nu le invadez intimitatea, iar ei au o dovadă a lucrurilor pe care le-au făcut, scrisă de mâna lor. Atunci când vine momentul raportării, ne împărtăşesc părţi din jurnalele lor, pe care doresc să le includem în rapoarte. Intimitatea este o chestiune importantă, care uneori nu este luată în considerare, deoarece şcolile vor să ştie tot ceea ce se întâmplă cu copiii noştri.

Unele familii pe care le cunosc folosesc caiete cu spirală pentru a păstra evidenţele şi depozitează fişele într-un portofoliu separat. De asemenea, există sisteme de păstrare a evidenţelor distribuite în mod comercial, pe care le puteţi cumpăra. […]

Indiferent ce metodă de păstrare a evidenţelor alegeţi, rezultatele vă vor ajuta să scrieţi rapoarte şi să îndepliniţi condiţiile pentru evaluare, şi vor reprezenta o cronică minunată a dezvoltării şi creşterii copiilor dumneavoastră”.

Dacă doriţi o prezentare mai detaliată a păstrării

evidenţelor şi a evaluărilor pentru adepţii şcolii acasă, în special pentru copiii de vârsta liceului, recomand cartea The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts, de Loretta Heuer. În aproximativ paisprezece state, conform acestei scrieri, practicanţii şcolii acasă trebuie să îşi scrie curriculumul şi să îl depună la autorităţile educaţionale locale. În alte state, condiţiile sunt mai permisive, aşa că este bine să verificaţi legile şi reglementările din statul dumneavoastră.

În statele care vă solicită să depuneţi un curriculum sau un plan, iată câteva indicaţii. Dacă achiziţionaţi un curriculum, asta depuneţi. Transferaţi obiectivele şi ţelurile menţionate de program pe formularele sau documentele pe care doresc autorităţile locale să le depuneţi. Dacă urmaţi interesele copilului dumneavoastră, aşa cum sugerez eu pe parcursul întregii cărţi, atunci este, în mare parte, o traducere a ceea ce aveaţi de gând să faceţi oricum, într-un limbaj pe care să îl înţeleagă şi reprezentanţii şcolilor. Iată un exemplu pe care ar trebui să îl luaţi în considerare, prefaţat de Susannah Sheffer:

„[…] în statele care solicită propuneri scrise, în primul rând (şi nu doar atât), frazarea exactă a legii, condiţiile sau preferinţele respectivului inspectorat şcolar şi înclinaţiile familiei vor influenţa tipul de propunere pe care îl scrie cu adevărat familia. Unele persoane consideră că este bine să scrie mult, astfel încât dosarele să fie groase, iar familia să pară conştiincioasă; altele consideră că este bine să ofere doar minimum cerut de lege şi să lase reprezentanţii şcolii să solicite mai mult, dacă vor mai mult. Ambele abordări sunt valabile. Unele familii văd faptul că trebuie să scrie o propunere ca pe o ocazie de a-şi exprima propria filosofie şi propriile obiective pentru anul respectiv, atât pentru ei înşişi, cât şi pentru inspectorat; alte familii văd propunerea ca pe ceva ce trebuie să facă pentru a îndeplini condiţiile legale, şi ar prefera să fie cât mai scurt posibil. Din nou, ambele abordări sunt valabile. […] Iată o mostră de propunere

eficientă şi scurtă (pentru clasa întâi), pe carejane Dwinell (din Vermont) a scris-o pentru primul an de şcoală acasă al fiicei lor, Dana.

PLAN DE ÎNVĂŢĂMÂNT PENTRU DANA DWINELL-YARDLEY

1. ABILITĂŢI FUNDAMENTALE DE COMUNICARE. Limbă şi literatură. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la următoarele: Citire în gând şi cu voce tare; abilităţi de ascultare; spunerea de poveşti; ortografiere; omonime; sinonime şi antonime; scrierea scrisorilor, a poveştilor şi a poeziilor, de mână, după dictare şi prin dactilografiere; deprinderi de folosire a dicţionarului, pentru sens şi ortografie; utilizarea enciclopediilor; deprinderi de folosire a bibliotecii; utilizarea semnelorfundamentale de punctuaţie; folosirea cuprinsului şi a indexului; şi competenţe informatice.

Matematică. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la următoarele: Număratul şi scrierea cifrelor, din lân 1, din lOan 10, din IOO în 100, din 1.000 în 1.000; adunarea şi scăderea nu merelor formate dintr-o singură cifră şi din două cifre; citirea orei pe ceas şi folosirea calendarului; valoarea monedelor şi schimbarea banilor în monede de alte valori; sensul unităţilor de măsură inci, picior, iard.

2. EDUCAŢIE CIVICĂ, ISTORIE ŞI GUVERNARE ÎN VERMONT ŞI ÎN STATELE UNITE. Subiectele potinclude, dar nu vor fi limitate la următoarele: Evenimente actuale, întruniri ale consiliului orăşenesc; călătorii prin New England şi către Florida; sărbători naţionale; descifrarea hărţii: Lumea – numeşte şi găseşte oceanele, continentele, ţara noastră, statul nostru; SUA – numeşte şi găseşte statele din New England; Vermont – găseşte Irasburg, Montpelier, Burlington, Newport, lacul Memphremagog, lacul Champlain, lacul Willoughby, lacul Morey, râul Connecticut, râul Negru, râul Barton.

3. EDUCAŢIE FIZICĂ ŞI EDUCAŢIE PENTRU SĂNĂTATE. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la

următoarele: Sport – schiat pe teren plan, schiat la vale, alunecare pe tobogan, mers cu bicicleta, mers pe jos, drumeţii pe munte, urcat în copaci, înot, gimnastică, badminton, crochet, caiac-canoe. Educaţie pentru sănătate – primul ajutor în caz de tăieturi, înţepare cu cioburi, arsuri, luxaţii şi întinderi; tratarea răcelii banale; îngrijirea dinţilor şi vizite regulate la stomatolog; siguranţa rutieră; planificarea şi pregătirea meselor pentru familie.

4. LITERATURA ENGLEZĂ, AMERICANĂ ŞI DIN ALTE ŢĂRI. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la următoarele: Romane scrise de autori britanici şi americani din secolele XIX şi XX; poezie americană; mitologie greacă.

5. ŞTIINŢELE NATURII. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la următoarele: Seminţe, bulbi, plante şi flori; păsări des întâlnite; soarele, luna, stelele şi constelaţiile principale; anotimpurile, vremea, norii; focul şi temperatura; animalele de la fermă – îngrijirea acestora de la stadiul de pui până la maturitate, sacrificarea lor; obţinerea siropului de arţar.

6. ARTELE PLASTICE. Subiectele pot include, dar nu vor fi limitate la următoarele: Desenul; pictura; grafica pe calculator; fabricarea hainelor şi a batistelor pentru păpuşi şi pentru anumite jocuri care implică deghizarea; prezenţa la concerte şi piese de teatru; ascultarea muzicii acasă (voce în direct şi înregistrată); cântatul

Evaluări

] ohn Holt scrie despre valoarea feedbackului faţă de valoarea evaluării, în ultimul capitol, şi nu voi insista asupra acestui subiect aici. Însă, în cartea sa, What Doi Do Monday? Holt oferă un context bun referitor la evaluările din afara şcolarizării convenţionale:

„În tipul de învăţare despre care am vorbit aici, nu avem loc pentru, şi nici nevoie de teste şi sisteme de notare convenţionale. Într-o clasă în care copiii fac lucruri, şi nu doar se pregătesc să le facă în viitorul îndepărtat, cândva, ceea ce fac ei ne arată ceea ce au învăţat.

[…] Ce sens are o notă medie la o materie precum limba engleză? Atunci când evaluăm cea mai bună lucrare a unui scriitor, o comparăm cu cea mai proastă lucrare a sa? Dacă aş da un test, iar un elev nu s-ar descurca prea bine, acest lucru ar arăta că a fost un test nepotrivit pentru el, în care nu şi-a putut dovedi abilităţile. Soluţia ar fi să încercăm să acordăm o varietate suficient de mare de opţiuni şi ocazii de a scrie, a citi şi a vorbi, astfel încât toată lumea să aibă o şansă adecvată de a-şi demonstra talentele.

Nu doar la limba engleză nu are rost să acordăm note elevilor evaluând, ca medie, toată munca lor zilnică sau săptămânală. Nu are rost la nicio materie. […]

Nu doar sistemul de notare în sine este stupid, ci şi ideea, în totalitate, de a încerca să determini o clasă întreagă să progreseze conform unui orar, ca şi cum ar fi un tren. Copiii nu învaţă lucrurile în acelaşi timp, sau la fel de uşor ori de rapid". 23

După cum veţi vedea, portofoliile şi alte măsuri descriptive de învăţare se potrivesc familiilor care practică şcoala acasă şi vor să scape de note şi steluţe, mai ales dacă nu urmează un curriculum şcolar convenţional. În statele care impun adepţilor şcolii acasă să furnizeze o formă de evaluare în timpul, sau la sfârşitul, anului şcolar, persoanele care aleg şcoala acasă pot alege, de obicei, între următoarele metode de evaluare:

Testarea standard. Aceasta poate fi furnizată de şcoală sau, în unele cazuri, puteţi negocia astfel încât să folosiţi o terţă parte, cum ar fi un consilier, un profesor, sau un supraveghetor convenit de comun acord, care să administreze teste la domiciliu. Dacă dumneavoastră consideraţi că alegerea şcolii în ceea ce priveşte alegerea testelor este nedreaptă pentru metodele şi filosofia dumneavoastră de aplicare a şcolii acasă, puteţi cere administrarea unui alt test, care să fie pe placul dumneavoastră. Înainte să faceţi acest lucru, ar fi bine să vă gândiţi cum şi ce anume le veţi preda copiilor

dumneavoastră; dacă urmaţi un curriculum şcolar şi le acordaţi periodic teste copiilor dumneavoastră, atunci probabil că sunteţi pregătiţi să daţi aceste teste standardizate. Dacă aţi creat un plan de învăţământ personalizat pentru copilul dumneavoastră, şi nu folosiţi teste standardizate pe parcursul anului şcolar, însă şcoala vă forţează să daţi teste standardizate, atunci ar fi bine să faceţi ceea ce fac ei în cadrul şcolii: obţineţi variante anterioare ale testului, petreceţi puţin timp predând materia pe care o vedeţi în test şi exersaţi testarea împreună cu fiul sau fiica dumneavoastră.

Evaluarea portofoliilor. Aceasta, combinată cu un raport anual de progres, reprezintă modalitatea prin care eu şi soţia mea gestionăm evaluările copiilor noştri pentru inspectoratul şcolar local. Portofoliul este o extensie a magnetului de frigider: un loc unde păstraţi şi scrieţi data lucrării copilului dumneavoastră. Diferenţa este aceea că puteţi păstra mult mai multe şi le puteţi răsfoi, mai târziu, pentru a găsi realizări importante sau indicii ale evoluţiei copilului, pentru reprezentanţii şcolii, cum ar fi eseul de două pagini despre „Pocahontas cea reală”, scris de fiica noastră Lauren (care avea nouă ani, la vremea aceea) sau rezolvarea problemelor, cum ar fi diverse probleme de matematică, cu propriile corecturi, ale fiicei noastre Alison (care avea şase ani, la vremea aceea). De asemenea, păstrăm pagini din caietele de exerciţii (uneori, copiii ne cer caiete de exerciţii, ca să vadă dacă pot rezolva aceleaşi exerciţii ca şi prietenii lor care merg la şcoală!), liste de cărţi pe care le cumpărăm sau leâmprumutămdela bibliotecă, pe care să li le citim noi sau pe care să le citească singure, şi note scurte de jurnal despre evenimente semnificative, cum ar fi o excursie la Plantaţia Plymouth, unde Lauren şi o prietenă au ajutat la coacerea pâinii şi la realizarea lumânărilor „adevărate”, petrecând toată ziua în casa unui „Pelerin”.

Rapoartele de progres. Acestea pot lua forma poveştilor scrise despre învăţarea copiilor pe parcursul

unui trimestru, al unui semestru sau al unui an; periodicitatea acestor rapoarte va depinde de legile şi regulamentele din statul în care locuiţi. Gândiţi-vă că, dacă scrieţi cel puţin o propoziţie pe zi, sau cel puţin cinci propoziţii la sfârşitul săptămânii, despre fiecare copil, atunci până la sfârşitul anului, veţi avea multe pagini cu informaţii detaliate despre ceea ce au făcut cu adevărat copiii dumneavoastră, în loc de o simplă literă sau un număr pentru munca de un an întreg.

Evaluarea performanţei. Aceasta se referă la evaluarea punctului culminant al unei munci considerabile. Încep să fie din ce în ce mai la modă, odată cu unele dintre reformele actuale ale educaţiei. De exemplu, un copil poate construi cu succes un vulcan activ, pentru a demonstra că stăpâneşte anumite principii ştiinţifice, sau poate cânta într-un concert ori juca într-o piesă de teatru, pentru a-şi demonstra talentul şi cunoştinţele. Multe activităţi din viaţa reală demonstrează gândire, responsabilitate, planificare şi stăpânirea deplină a subiectului. De exemplu, pentru scopul final de a crea un acvariu, un copil poate stabili câţi bani are, îi poate drămui în mod eficient, şi poate alege peştele şi echipamentul potrivit. Deşi poate suna ca o poveste despre şcoala acasă, acest exemplu este luat din evidenţele Ministerului Educaţiei din Wisconsin despre modul în care acesta planifică să îşi evalueze elevii, ca parte a reformelor educaţiei.

Evaluările pot lua forma interviurilor cu alte tipuri de educatori (psihologi pentru copii, consilieri şcolari etc.); a rapoartelor scrise din partea altor persoane, în afară de rude şi părinţi, care lucrează împreună cu fiul sau fiica dumneavoastră; şi a casetelor video, audio sau a decupajelor din ziare cu activităţi pe care copiii dumneavoastră le pot face, şi care dovedesc faptul că îşi pot folosi deprinderile şi cunoştinţele pe care le-au asimilat.

Mulţi practicanţi ai şcolii acasă au intrat la facultate

sau au găsit o activitate care îi împlineşte, fără diplome de facultate. Cercetătorii care studiază adu Iţii care au fost şcoliţi acasă descoperă că aceştia se descurcă bine, din punct de vedere individual şi economic, iar lista de facultăţi selective care primesc persoane şcolarizate acasă continuă să crească.

De obicei, persoanele educate acasă dau admiterea la facultate, la fel ca oricine altcineva, în afară de faptul că trebuie să îşi pregătească propriile transcrieri sau să rezume ceea au făcut, pentru a oferi dovezi conform cărora pot gestiona cursurile de acest nivel şi au acoperit materia pe care o impune fiecare facultate pentru admiterea studenţilor în anul întâi. De asemenea, există cărţi, pagini de internet şi grupuri de sprijin pentru admiterea la facultate a celor şcoliţi acasă (vedeţi Bibliografia selectivă).

Adolescenţii care au practicat şcoala acasă participă uneori la programe „de admitere dual㔝, oferite de liceele locale; astfel, tinerii apţi pot urma cursurile unei facultăţi de stat, în loc de cursurile unui liceu. Însă, dacă şcoala nu cooperează, puteţi merge direct la facultatea locală, pentru a vedea dacă respectivul copil poate da admiterea sau poate participa la cursuri. Fiica noastră, Lauren, care are acum şaisprezece ani, a urmat cursuri de biologie şi de psihologie la două facultăţi de stat din zonă; cursul de biologie era organizat doar pentru copiii şcoliţi acasă, de vârsta liceului. Lauren va putea dovedi că se poate descurca, atunci când vine vorba despre activităţi de nivelul colegiului, în moduri mai tangibile decât mulţi dintre colegii ei, cu diplomele lor de bacalaureat.

În plus, programele de educaţie pentru acasă conduse de şcolile private, cum ar fi Şcoala Clonlara şi altele, pot oferi diplome de liceu şi alte documente necesare pentru facultate. Există şi alte tipuri de programe pentru adolescenţii care studiază acasă. Acestea se orientează către oportunităţi de practică şi ucenicie, în loc de activităţile şcolare convenţionale.

În afară de a pune sub semnul îndoielii convenţia conform căreia toţi copiii trebuie să meargă la şcoală, mulţi practicanţi ai şcolii acasă se întreabă şi dacă facultatea este locul potrivit pentru toţi adolescenţii care vor să devină adulţi de succes. Mulţi oameni celebri, care au fost şcoliţi acasă, sau nu au terminat facultatea, au adus contribuţii importante societăţii, spre exemplu: Susan B. Anthony, Pearl S. Buck, Andrewlarnegie, Thomas Edison, Winston Churchill, Charles Dickens, Michael Faraday, Benjamin Franklin.

] a ne Goodall, Alex Haley, Patrick Henry, Eric Hoffer, Claude Monet, generalul George Patton, Bertram Russell, Harry S. Truman, Woodrow Wilson, Gloria Steinem, Mark Twain şi fraţii Wright. Frecventarea cursurilor unei şcoli sau ale unei facultăţi nu reprezintă singura modalitate ca oamenii să devină membri valoroşi ai societăţii şi să contribuie la cultura noastră.

În acest capitol, am încercat să demonstrez că şcoala acasă poate fi inerent diferită de şcoala tradiţională. Odată ce începem să discutăm cu propriii copii despre învăţare şi să ne întâlnim cu alţi adepţi ai şcolii acasă, vom descoperi că un subiect duce, în mod firesc, la altul, şi ne vom da seama că ne-am creat propriul „curriculum”. Cel mai important lucru pe care trebuie să îl facem acum este să punem în practică aceste lucruri! Bucuraţi-vă de timpul petrecut alături de copiii dumneavoastră, iar restul va veni de la sine. §

CAPITOLUL 13

Reacţia şcolilor

J /

Valoarea cooperării

Cum ar trebui să reacţioneze şcolile faţă de părinţii care doresc să le predea copiilor acasă? Chiar şi în ceea ce priveşte interesele lor imediate, pe care se bazează supravieţuirea acestora – îmbunătăţirea imaginii publice, menţinerea bugetelor şi a salariilor, păstrarea slujbelor etc. – şcolile ar trebui să încerce să îi ajute, în loc să îi

împiedice.

După cum am văzut, multe sisteme şcolare din ziua de astăzi încă se luptă cu adepţii şcolii acasă, prin toate mijloacele posibile, iar unele chiar încearcă să le ia copiii. Pare să le fie teamă că, dacă permit unei singure familii să îşi şcolească acasă copiii, toate familiile vor vrea să facă acest lucru, iar ele vor rămâne fără obiect de activitate. Având în vedere problemele şi publicitatea negativă din trecut, această grijă este firească. Dar nu este realistă. Chiar şi cu sprijinul şi cooperarea totală a şcolii, este puţin probabil ca, într-o generaţie, mai mult de 10% dintre familiile cu copii de vârstă şcolară să adopte şcoala acasă. Majoritatea copiilor ar continua să meargă la şcoală. Pur şi simplu nu există suficiente persoane care să aibă încredere în propriii copii sau cărora să le placă suficient de mult încât să îi dorească prin preajmă atât de mult timp, sau care să îşi facă timp şi să investească efort în a le răspunde la întrebări şi a-i ajuta în orice alt mod să descopere tot ceea ce vor să afle.

Nu legile privind prezenţa obligatorie la şcoală îi ţin pe copii acolo, ci faptul că aproape nimeni nu îi vrea altundeva. Până de curând, statul Mississippi nu avea astfel de legi. Abia acum încep să le introducă; momentan, se referă doar la copiii de şapte-opt ani. Dar, din câte ştim, în Mississippi merg la şcoală la fel de mulţi copii ca oriunde altundeva – probabil mai mulţi decât în majoritatea statelor mari, unde jumătate din populaţia de liceu are obiceiul de a chiuli.

Unii reprezentanţi ai şcolilor spun „Dacă lăsăm oamenii să îşi retragă copiii de la şcoală, cei bogaţi îşi vor retrage copiii, şi vom rămâne doar cu copii săraci cărora să le predăm”. Am putea întreba „Şi ce e aşa rău în asta? Măcar, atunci, le veţi acorda copiilor săraci întreaga dumneavoastră atenţie”. Dar adevărul este că, cel puţin până acum, foarte puţini dintre cei care le predau acasă propriilor copii sunt bogaţi. Din ceea ce îmi dau seama din scrisorile lor, practicanţii şcolii acasă au salarii medii sau

chiar mai mici. Poate că majoritatea dintre ei au terminat facultatea: dar unii, nu. Mulţi dintre ei au ales, din diverse motive, să aibă un stil de viaţă destul de simplu, în oraşe mici sau la ţară. Unul dintre motivele pentru care sunt interesaţi de şcoala acasă este acela că nu îşi pot permite şcolile private, chiar dacă ar avea în zonă una care le-ar plăcea. Chiar şi în viitorul îndepărtat, şcoala acasă îi va atrage destul de puţin pe cei bogaţi, care vor continua, probabil, să angajeze alţi oameni care să aibă grijă de copiii lor.

Pe scurt, nu există motive pentru ca reprezentanţii şcolilor să vadă şcoala acasă ca pe o ameninţare serioasă la adresa lor. Astfel de ameninţări există, cu siguranţă. În primul rând, rata natalităţii se află în descreştere rapidă. Nimeni nu poate prezice viitorul, şi este posibil ca, în deceniul următor, numeroşi oameni aflaţi la vârsta procreării să hotărască, deodată, să facă mai mulţi copii. Dar, din ceea ce ştim despre tinerii adolescenţi sau adulţi din ziua de astăzi, pare probabil ca mai mulţi decât acum să decidă să nu se mai căsătorească, iar dacă se căsătoresc, să nu facă şi copii, iar dacă vor avea copii, să facă doar unul sau doi. Ei se îngrijorează foarte mult cu privire la propriul viitor economic, la costurile ridicate ale naşterii şi educării copiilor, şi la incertitudinea generală a lumii înconjurătoare. Cea mai sigură probabilitate este ca rata scăzută a natalităţii să continue să scadă o vreme, astfel încât, într-o generaţie, populaţia copiilor de vârstă şcolară să ajungă la jumătate, sau chiar mai puţin, faţă de cea actuală.

§ Numărul de copii de vârstă şcolară încă scade, la nivel naţional şi local, în ciuda bulei de înscrieri provocată de „mini-boom-ul de copii” de la sfârşitul secolului trecut. De exemplu, Boston Globe a raportat, recent, că populaţia de copii de vârstă şcolară care trăiau în Boston, în 1970, era de 127 405; în 2002, era de 82 40524. O parte a acestui declin reprezintă rezultatul migrării din cartierele şi şcolile din oraş, dar o parte este rezultatul scăderii ratei

natalităţii. La nivel naţional, numărul de copii de vârsta grădiniţei scade cu aproximativ 1% pe an, acum. Rata copiilor de vârsta şcolii generale continuă să crească, cu aproximativ 7% pe an, dar, conform Centrului Naţional pentru Statistici în domeniul Educaţiei, în jurul anului 2006, vom trece printr-un declin lent, inevitabil, al înscrierilor în şcoala generală. §

În afară de acest lucru, din ce în ce mai mulţi părinţi, albi şi de culoare, sunt hotărâţi, dacă se poate, să îşi ducă fiii sau fiicele la şcoli private. În oraşele mari, din ce în ce mai mulţi elevi ai şcolilor parohiale sunt copii non-catolici, de culoare. O mamă din Chicago

* scrie că fiul ei este singurul copil alb dintr-o astfel de şcoală. În toate colţurile ţării apar şcoli religioase fundamentaliste. Prezenţa la şcolile private a crescut rapid în ultimii ani, după ce a cunoscut o descreştere semnificativă timp de mulţi ani. Nu există niciun motiv pentru care să credem că această tendinţă se va opri.

§ în ciuda costurilor ridicate ale şcolilor particulare, înscrierea în astfel de şcoli a ţinut pasul cu rata de dezvoltare a şcolilor publice, în special printre minorităţi, în ultimul deceniu. Conform paginii de internet a Consiliului Educaţiei Private din America: „Elevii din şcolile catolice plăteau 2178 dolari, în medie, iar elevii din şcolile cu alte orientări religioase plăteau 2 915 dolari, în medie, în comparaţie cu taxa medie, de 6 631 dolari, pentru şcolile private care nu aparţin unei confesiuni religioase. [...] [între 1992 – 1999] cifra înscrierilor la şcolile particulare a crescut cu 10, 6%, aproape la fel ca rata de dezvoltare de 10% a şcolilor publice, în aceeaşi perioadă de 10 ani”. §

Odată cu aceste lucruri, apare pericolul planurilor de subvenţionare – cel puţin din punctul de vedere al şcolilor publice. Conform acestora, guvernul, în loc să dea banii pentru educaţie şcolilor, i-ar da direct părinţilor, sub formă de credite, pe care le-ar putea folosi apoi pentru a-şi trimite copiii la orice şcoli publice sau private care le-ar

plăcea. Astfel, mult mai mulţi părinţi şi-ar permite să îşi trimită copiii la şcoli private, sau şi-ar înfiinţa propriile şcoli. În prezent, pare foarte probabil ca, într-o generaţie sau chiar un deceniu, planurile de subvenţionare de diverse tipuri să fie aprobate de majoritatea statelor.

§ Planurile de subvenţionare sunt mai uşor disponibile astăzi decât atunci când a scris Holt despre ele, în 1981, şi continuă să fie combătute de şcoli. În data de 27 iunie 2002, Curtea Supremă de Justiţie a SUA a decretat că educaţia subvenţionată este constituţională, şi ca urmare, o altă predicţie a lui Holt s-a adeverit. Dar subvenţiile, ca mecanisme pentru alegerea şcolii, sunt depăşite în multe cazuri de „mişcarea şcolilor cu un curriculum propriu”, care nu existau în momentul când scria Holt cele de mai sus.

Pe de o parte, cred că Holt ar fi susţinut şcolile cu un curriculum propriu, ca idee, dar nu şi în practică în America, deoarece, de obicei, finanţarea guvernamentală transformă şcolile cu propria curriculă în variaţii pe tema şcolii obligatorii, acceptată de stat. În prima ediţie a prezentei cărţi, Holt sugerează ca părinţii să îşi înfiinţeze propriile şcoli, dacă este posibil, şi vorbeşte adesea despre sistemul şcolar danez – ca model de funcţionare a acestui concept la scară mare. Danezii nu doar că aprobă de mult timp astfel de şcoli mici, conduse de părinţi, ci chiar plătesc pentru acestea din fonduri publice, odată ce suntântrunite anumite criterii. Restrânse, conduse de şi pentru, familii locale, împreună cu profesori care gândesc la fel, sprijinite pe curriculumuri flexibile şi pe ajutor public, numeroasele „şcoli mici” din Danemarca sunt mai dificil de creat în America. Mişcarea şcolilor cu un curriculum propriu, care ar trebui să înlesnească înfiinţarea de alternative la şcolile publice, este combătută de numărul de curriculumuri distribuite de stat. De exemplu, Massachusetts a permis crearea de şcoli cu propriu curriculum în 1995, însă doar patruzeci şi două de astfel de şcoli au fost finanţate şi au funcţionat de atunci.

Acum, sub ameninţarea tăierilor bugetare, şcolile publice cer să nu mai fie finanţate noi şcoli cu un curriculum propriu, timp de doi ani. Aceste şcoli prezintă interes şi sunt susţinute – Massachusetts are o listă de aşteptare, la nivel statal, de 11.000 elevi care doresc să se înscrie la şcoli cu propriul curriculum, care primesc momentan 15.000 elevi – dar tot felul de forţe încearcă să împiedice aceste şcoli să se răspândească prea rapid.

Am auzit de câteva şcoli cu un curriculum propriu care au fost înfiinţate şi conduse de părinţi, în unele state, dar nu foarte multe. Într-adevăr, în stilul lor propriu, unii adepţi ai şcolii acasă nu mai aşteaptă ca statul să

I le acorde fonduri şi permisiunea de a crea şcolile „de tip cantină" care le-ar plăcea lor: pur şi simplu o fac, fără sprijinul statului. Într-un articol intitulat „Şcoala acasă departe de casă" 25, Washington Post a descris această mişcare, în care „părinţii lucrează împreună, în cooperative de învăţare, uneori în casele unora sau ale altora dintre ei, şi, din ce în ce mai mult, în aripile părăsite ale bisericilor şi centrelor comunitare". Aceasta poate fi o nouă tendinţă pentru oamenii care urmează abordarea şcolii în casă, dar, după cum aţi citit aici, Holt scria despre aceste cluburi şi cooperative, iar adepţii neşcolarizării le-au creat şi le-au folosit de ani de zile. Temerile pe care le au reprezentanţii şcolii cu privire la faptul că practicanţii şcolii acasă le-ar putea lua finanţările, pentru a-şi înfiinţa propriile şcoli, sunt pur şi simplu exagerate: adepţii şcolii acasă sunt hotărâţi să creeze ceea ce le trebuie, indiferent dacă sunt finanţaţi de guvern sau nu. Şcolile ar trebui să treacă de partea practicanţilor şcolii acasă, în loc să continue să îi îndepărteze pe aceşti educatori, mai ales că există atâtea opţiuni, gratuite sau plătite, la învăţarea în afara şcolii.

Companiile private caută subvenţii şi finanţări publice, atât ca şcoli fizice, cât şi virtuale. Astfel de acţiuni ar trebui să îngrijoreze şcolile publice mai mult decât faptul că părinţii încearcă să creeze cooperative de

învăţare pentru copii, în cartierele lor. Şcolile publice vor câştiga aliaţi printre părinţii, din ce în ce mai numeroşi, motivaţi să aplice şcoala acasă, dacă vor alege să lucreze cu ei, şi nu împotriva lor. După cum remarcă Holt, combaterea practicanţilor şcolii acasă nu ar trebui să fie o chestiune majoră pentru şcoli, atâta timp cât există foarte multe pericole iminente pentru ele; cooperarea ar fi mult mai benefică pentru societate, şcoli şi practicanţii şcolii acasă. §

Şcolile publice au destule motive să îşi facă griji cu privire la aceste probleme. Dar nu au niciun motiv întemeiat să se îngrijoreze cu privire la adepţii şcolii acasă. Opunându-se acestora, nu au nimic de câştigat, ci mult de pierdut din ceea ce a rămas din reputaţia lor şi încrederea publică.

Un exemplu. O femeie, muziciană clasică extrem de iscusită, profesoară şi dirijoare, s-a mutat într-un orăşel din nordul statului Minnesota. Fiica ei cea mică se pregătea pentru o carieră de violonistă, şi cântase alături de profesionişti în diverse concerte de mică anvergură. Din moment ce şcoala nu oferea programe avansate de muzică, iar, la materiile şcolare, fata era avansată cu doi-trei ani faţă de colegii ei de clasă, mama a hotărât să o retragă de la şcoală şi să îi predea acasă muzica şi materiile şcolare. Şcoala a susţinut că programul de educare acasă al mamei este inadecvat şi a dat-o în judecată. A pierdut acolo, dar a fost achitată de o instanţă superioară.

Această poveste dintr-un orăşel din Minnesota a apărut în ziarele din toată ţara. Doi cititori de *GWS* mi-au trimis ştiri lungi despre aceasta, una dintr-un ziar din Louisville, Kentucky iar cealaltă dintr-un ziar din sudul statului New Jersey Ambele empatizau cu mama şi familia acesteia.

În Providence, Rhode Island, Peter şi Brigitta Van Daam, persoane inteligente şi bine educate, doreau să îşi retragă fiica de la şcoala publică. Au încercat, prin scrisori repetate şi vizite la reprezentanţii şcolilor, să afle ce

formulare trebuiau să completeze şi ce proceduri trebuiau să urmeze pentru a face acest lucru. Reprezentanţii şcolilor (probabil, în ignoranţa lor) le-au spus, în mod repetat, *contrar evidenţelor*, că nu existau astfel de formulare sau de proceduri. Atunci când, în cele din urmă, sătui de faptul că erau duşi cu vorba, părinţii au început să le predea copilului lor acasă, şcolile au luat măsuri împotriva lor, iar, într-un final, întreaga familie a fost arestată şi dusă la închisoare. Soţii Van Daam s-au străduit din răsputeri să aducă situaţia lor în atenţia mass-mediei şi a publicului larg. Atunci când poliţia a venit să îi ridice, cele trei mari canale de televiziune din ţară aveau reporteri acolo. După scurt timp, la cel puţin o emisiune de televiziune difuzată la nivel naţional, milioane de americani au văzut cum aceşti părinţi, evident inteligenţi, grijulii şi capabili, împreună cu copiii lor mici, au fost duşi la închisoare.

Aceste acte fac şcolile să pară arogante, lacome, crude şi stupide. Nu este nevoie să mai menţionăm şi alte exemple, deşi există destule. În aceste timpuri grele, şcolile pur şi simplu nu îşi permit o astfel de publicitate negativă. Opinia publică asupra educaţiei se schimbă. De când au fost înfiinţate, şcolile publice s-au bucurat de încredere publică aproape nelimitată. Poate că oamenii le critică, atunci când vine vorba despre detalii, dar, în principiu, aproape toată lumea este de acord că şcolile publice au fost un lucru minunat. Ideea unui monopol guvernamental eficient a fost acceptată aproape fără vreo urmă de îndoială. Acum, deodată, din ce în ce mai mulţi cetăţeni nu mai cred că guvernul ar trebui să deţină un astfel de monopol, iar mulţi se întreabă, chiar, dacă guvernul ar trebui să se implice vreun pic în chestiunile şcolare.

Unii susţin că doar o minoritate se împotriveşte şcolilor, de obicei din motive care nu ţin de şcoli în sine. Într-o anumită măsură, acest lucru poate fi adevărat. Atitudinea antişcolară din ziua de astăzi face parte dintr-o

reacţie mai amplă împotriva tuturor instituţiilor imense, distante, incontrolabile – corporaţii gigant, uniuni, spitale uriaşe, mai presus de toate, guvernul. Aceasta reprezintă, parţial, reacţia oamenilor la o economie din ce în ce mai deficitară, la îngrijorările privind inflaţia, casele lor, slujbele lor, benzina pentru maşină şi gazul pentru centrala termică. Dar nu prea contează cât de mult sunt responsabile şcolile pentru această răzvrătire bruscă împotriva lor. Schimbarea de atitudine este prezentă şi este în creştere. Într-un astfel de moment, şcolile nu îşi permit să facă lucruri care să le transforme şi mai mult în duşmani. Dacă vor cheltui timpul şi banii publici pentru a le provoca probleme părinţilor care doresc să îşi educe copiii acasă, cu siguranţă vor reuşi să se transforme în duşmanii naţiunii.

Dar aceasta este doar partea negativă a problemei. Ideea principală este aceea că şcolile au de câştigat multe lucruri valoroase, cooperând pe deplin cu familiile care practică şcoala acasă. Voi detalia unele dintre ele în cele ce urmează (în ordine aleatorie).

Cercetarea

Şcolile au avut întotdeauna nevoie de locuri în care oamenii să *9*

efectueze cercetări în domeniul educaţiei. Nu mă refer aici la modul în care este înţeles de obicei cuvântul, cu grupuri experimentale, grupuri de control, statistici etc. Mă refer la tipul de cercetare pe care l-am întreprins eu însumi, în majoritatea anilor în care am fost profesor şi în care am încercat în mod continuu să testez şi să îmbunătăţesc modalităţi noi de a le preda elevilor mei. Acest tip de cercetare, efectuat de profesori în clasele lor, bazate pe *experienţă*, şi nu pe experimente, este singurul tip care va îmbunătăţi în mod semnificativ predarea.

Dar este aproape imposibil ca şcolile sau profesorii din şcoli să facă astfel de cercetări. Un motiv ar fi acela că, atunci când şcolile sau profesorii folosesc metode „testate şi demonstrate”, cu care toată lumea este obişnuită, adică

învăţarea mecanică, exerciţiile etc., iar aceste metode nu funcţionează, aşa cum se întâmplă de obicei, publicul este dispus să lase şcolile să dea vina pe elevi. Dar atunci când o şcoală sau un profesor foloseşte o metodă pe care oamenii o consideră nouă, iar aceasta nu funcţionează, publicul dă vina *pe şcoală sau pe profesor*. Aşadar, regula este următoarea: pentru a evita să aveţi probleme, urmaţi vechile metode, *chiar dacă* acestea nu funcţionează.

În plus, ori de câte ori şcolile conving publicul să permită guvernului să plătească o cercetare destul de importantă, se află sub presiune să producă rezultate rapide, adică note mari la teste. Programele Foliow Through, finanţate de guvernul federal, au avut rareori la dispoziţie mai mult de trei ani pentru a învăţa cum să se predea şi să dovedească faptul că funcţionează; de obicei, trebuiau să producă rezultate într-un an sau doi. Aşadar, un produs serios, cum ar fi să aflăm ce s-ar întâmpla dacă am lăsa copiii să hotărască ei când vor să înceapă să citească, fără să le predăm decât dacă, şi doar atunci când, ne cer ei acest lucru, nu are nicio şansă să fie testat. Un băiat pe care îl cunosc, foarte asemănător cu alţii care dispun de aceeaşi libertate şi aceleaşi drepturi de a alege, nu a învăţat deloc să citească până la vârsta de opt ani, a început să exerseze singur şi, după trei ani, atunci când a fost testat de şcoală, a dat dovadă de competenţe de citire la nivelul unui tânăr de clasa a douăsprezecea. Într-unul dintre aceste proiecte de cercetare pe termen scurt, acest băiat s-ar fi pierdut, pur şi simplu, printre statistici, ca analfabet, „dovadă” a faptului că nu a funcţionat experimentul cu lăsatul copiilor să hotărască dacă şi când vor să înceapă să citească.

Din toate aceste motive, pare foarte probabil ca singurul loc în care putem spera, şi ne putem aştepta să vedem cercetări importante şi pe termen lung în domeniul învăţării, despre tipul şi nivelul de predare care ajută învăţarea, şi despre utilitatea diverselor metode şi materiale, este casa părinţilor care le predau copiilor la

domiciliu. Ei îşi permit să aibă răbdare, să aştepte mult timp rezultatele; ei deţin controlul absolut asupra propriei activităţi şi îşi pot schimba metodele după cum doresc; pot analiza îndeaproape; nu permit distrageri ale atenţiei precum cele prezente în marile şcoli; şi sunt interesaţi doar de rezultate, nu de scuze. Şcolile şi profesorii ar avea multe de învăţat de la aceşti oameni, care în prezent sunt limitaţi şi dezavantajaţi de condiţiile în care trebuie să lucreze.

În primul rând, aş vrea să clarific ce *nu* vor învăţa. Nu vor învăţa că acesta sau acela este *cel mai bun* mod de a preda citirea sau adunarea sau înmulţirea etc.; sau că anumite cărţi sunt *cele mai bune* cărţi pentru copii; sau că acela este cel mai bun curriculum pentru o anumită clasă; sau că trebuie să predai un anumit subiect într-o anumită ordine. Practicanţii şcolii acasă nu le vor arăta şcolilor ceea ce ele îşi doresc foarte mult să afle, şi anume *cea mai bună modalitate* de a face un anumit lucru. Ceea ce le vor demonstra este că *nu există* o modalitate perfectă şi că îşi irosesc timpul şi energia căutând-o; că majoritatea copiilor (la fel ca şi adulţii) învaţă în multe feluri diferite; că fiecare copil învaţă cel mai bine în maniera care îl interesează, îl stimulează şi îl satisface cel mai mult; şi că treaba şcolii este să le ofere celor care vor să înveţe cea mai largă gamă de opţiuni posibilă, atât în ceea ce priveşte ceea ce vor să înveţe, cât şi modurile de a învăţa acest lucru. Dacă mai mulţi părinţi remarcă, aşa cum o fac de obicei în *GWS*, că fiii sau fiicele lor adoră să citească tot felul de cărţi despre astronomie, arhitectură, antropologie sau nave spaţiale, atomi sau rachete, călătoria prin spaţiu sau microbi, sau să coloreze ori să se joace pe calculator sau cu puzzle-uri, să cânte la vioară sau să dactilografieze la maşină, să grădinărească sau să înregistreze casete, sau orice altceva, atunci este un semn că aceste cărţi sau materiale ar trebui să se afle în şcoli, nu pentru ca toţi copiii să fie obligaţi să le folosească, ci ca orice copil care doreşte să le *poată* folosi.

Dincolo de acest lucru, adepţii şcolii acasă pot învăţa şcolile câteva principii generale importante de învăţare şi predare. Acum, există atât de puţine persoane care adoptă şcoala acasă, încât lucrurile pe care le descoperă din experienţă, despre care am scris în

GWS şi în această carte, pot fi, şi chiar sunt, respinse de profesorii obişnuiţi, ca fiind exemple rare, care nu dovedesc nimic. Dar pe măsură ce creşte numărul adepţilor şcolii acasă, va fi tot mai greu ca până şi cei mai aprigi inamici ai acesteia să o ignore sau să-i nege descoperirile. Atunci când le vom putea arăta – ceea ce se va întâmpla, cu siguranţă, în viitor – zeci de mii de copii care au învăţat să citească doar atunci când au dorit şi doar cu ajutorul solicitat de ei, şi care ajung să citească, în câţiva ani, la un nivel cu doar doi-trei ani în urma majorităţii copiilor de vârsta lor care au mers la şcoală, va avea un impact major asupra şcolilor. Personalul şcolii care va dori să adopte această strategie va fi încurajat, iar pentru restul va fi din ce în ce mai greu să li se opună.

Feedbackul

Oamenii care îndeplinesc o anumită sarcină nu pot săâşi îmbunătăţească performanţa decât dacă află cât de bine fac acel lucru. Experimentele au demonstrat asta în nenumărate rânduri. Dacă estimăm greutatea obiectelor, dar nu aflăm niciodată dacă am estimat prea mult sau prea puţin, nu vom ajunge niciodată să ne pricepem mai bine la acest lucru. Dar dacă aflăm dacă fiecare estimare a fost fie prea mică, fie prea mare, şi cât de departe a fost de adevăr, ne vom îmbunătăţi rapid capacitatea de a estima greutatea obiectelor. Dacă trageţi la ţintă, dar nu vedeţi unde anume aţi nimerit, nu aveţi cum să vă îmbunătăţiţi direcţia.

Unul dintre motivele pentru care şcolilor şi profesorilor le este greu să îşi facă treaba mai bine este faptul că obţin puţine păreri de la elevii lor – informaţii sincere despre cât de bine predau. Un bun prieten de-ai mei, pe când era student eminent, merituos şi foarte

mulţumit, la o universitate de elită, mi-a spus că el şi prietenii săi nu contraziceau sau nu se împotriveau niciodată ideilor profesorilor lor, nici în discuţiile din clasă, nici în scris. Mi-a spus: „Singurul mod în care te poţi asigura că obţii nota 10 la un test sau un curs este să spui ceea ce crezi că gândeşte profesorul, reformulând cu propriile tale cuvinte, astfel încât să nu creadă că îl imiţi”. De atunci, mulţi alţi studenţi mi-au spus mai mult sau mai puţin acelaşi lucru, în conversaţii, în scrisori sau în cărţi despre cum poţi obţine rezultate bune la facultate. Profesorii care consideră că spun adevăruri absolute unor ignoranţi nu iau în seamă studenţii care se comportă astfel. Dar altora le pasă. Ei aleg să predea astfel încât să aibă discuţii animate cu studenţii, despre chestiuni de care le pasă tuturor, şi sunt dezamăgiţi şi răniţi atunci când descoperă că au de-a face, din ce în ce mai mult, cu studenţi cărora nu le pasă decât să obţină o notă bună (sau măcar de trecere). Se satură să tot audă „Ce trebuie să facem ca să obţinem o notă mare la acest curs? Va trebui să ţinem cont de lucrurile acestea? Ne veţi da asta la examen?” Astfel de întrebări îi determină să nu îşi mai dorească să predea.

Atunci când predam la clasa a cincea, mi-am dat seama că cea mai grea şi mai importantă sarcină a mea era să îmi ajut elevii să nu le fie teamă de mine şi nici de alţi colegi, să înceteze să mai păcălească, să se mai prefacă şi să încerce să mă mai testeze. Doar atunci când ajungeau să se simtă pe deplin confortabil alături de mine puteau să îşi dezvăluie adevăratele interese şi puteri, precum şi temerile şi slăbiciunile. Doar atunci puteam să mă gândesc cum să le dezvolt punctele forte şi să depăşesc sau să evit slăbiciunile. Acest lucru necesita timp şi răbdare. Unii dintre ei aşteptau mult timp până îmi spuneau că nu au înţeles o problemă sau ceva ce le spusesem ori le scrisesem pe tablă. Câţiva dintre ei nu recunoşteau asta deloc; nu se demascau niciodată.

Pentru a învăţa cum să ne facem meseria de

profesori, avem nevoie de elevi cărora să nu le fie teamă de noi şi, prin urmare, să nu le fie frică să ne spună ce gândesc, ce ştiu şi ce nu ştiu. Probabil că există astfel de elevi în şcolile noastre, chiar acum – dar avem nevoie de mult mai mulţi. Şi vom avea mai mulţi, pe măsură ce copiii care învaţă în mare parte în afara şcolii vor veni la şcoală pentru cursuri speciale şi activităţi care îi interesează.

Autoritate şi leadership

Deoarece nu înţeleg autoritatea naturală, şcolile se află într-o criză de autoritate. Autoritatea lor, impusă prin constrângere, nu prea mai funcţionează, dar este singura pe care o cunosc. Le este greu să îşi imagineze cum ar fi să aibă de-a face cu nişte copii cărora nu le-ar fi deloc frică de ele şi pe care nu ar avea cu ce să îi înspăimânte. Cuvintele, în sine, nu vor schimba acest lucru. Şcolile vor afla despre autoritatea naturală de la copiii pentru care *au* autoritate naturală, adică acei copii care vin la şcoală pentru că aşa vor, pentru a o folosi ca pe o resursă pentru propriile lor scopuri. De la ei va veni acel tip de leadership de care au nevoie şcolile.

Atunci când predam la clasa a cincea, mă gândeam adeseori la leadershipul educaţional. O lungă perioadă de timp, habar n-am avut ce este. Încetul cu încetul, am început să observ că atmosfera şi spiritul orelor mele erau determinate, în mare parte, de elevii înşişi, în special de doi sau trei dintre ei, care, indiferent ce activităţi aveau de făcut sau ce comportament aveau, erau adevăraţii lideri. Dintre toate clasele a cincea cărora le-am predat, toate mi-au plăcut, însă ultima a fost cea mai bună – cea mai interesantă şi mai activă, cea mai distractivă pentru mine, cea mai valoroasă pentru copii. Dar, conform tuturor standardelor obişnuite, ar fi trebuit să fie una dintre cele mai proaste clase; doar trei dintre copii învăţau foarte bine şi peste jumătate din clasă avea probleme academice şi/sau emoţionale grave. Ceea ce o transforma într-o clasă bună erau cei doi copii care (fără să-şi dea seama sau să încerce) o conduceau.

Unul dintre ei, un băiat de culoare, era pe departe cel mai isteţ copil căruia i-am predat vreodată, şi nu doar inteligent în sens academic, ci şi descurcăreţ în viaţă, isteţ în toate privinţele. Celălalt lider, o fată, nu învăţa prea bine, dar avea o imaginaţie debordantă, un simţ artistic dezvoltat şi era, de asemenea, descurcăreaţă în lumea reală. Ceea ce făcea ca aceşti copii să îmi aducă o astfel de bucurie şi să aibă o astfel de influenţă asupra celorlalţi nu erau doar agerimea lor, imaginaţia, curiozitatea, umorul, voioşia şi interesul faţă de multe lucruri, ci şi energia, vitalitatea, respectul de sine, curajul şi, mai presus de toate, independenţa lor. Nu trebuiau să fie conduşi, să li se spună ce să facă. Şi nu îşi doreau să se joace cu mine sau să joace împotriva mea, vechiul joc de „Nu mă poţi obliga să fac asta”. Cu siguranţă, i-a ajutat faptul că, spre deosebire de mulţi adulţi, apreciau şi se bucurau de acele calităţi ale celorlalţi pe care le preţuiau şi la ei înşişi. Dar nu am creat eu aceste calităţi, ci ei le-au adus în acea clasă. Ceea ce ar fi fost un an îngrozitor, fără aceşti copii, s-a transformat în cel mai interesant şi mai provocator an pe care l-am petrecut vreodată într-o sală de clasă.

Câţiva astfel de copii pot face o mare diferenţă într-o clasă sau chiar într-o şcoală întreagă. Mult mai mare decât orice director sau profesor care ar vrea să dicteze tonul unui astfel de loc. Dar pe de altă parte, dacă acei copii care au cea mai multă energie, imaginaţie şi vitejie sfidează în mod constant şcoala, iar cei care sunt „buni” sunt, evident, cei cărora le este prea teamă să fie răi, majoritatea copiilor îi vor admira şi invidia pe „răzvrătiţi”, chiar dacă nu îndrăznesc să îi imite. Nimeni nu poate menţine legea şi ordinea sau autoritatea într-un astfel de loc.

În clasa a cincea la care predam eu, nu răzvrătiţii erau cei mai admiraţi. Şi, nicidecum, aceşti doi lideri nu erau nişte animăluţe supuse mie, profesorului, departe de asta. Dacă nu le plăcea ceva ce făceam sau voiau să facă altceva, sau considerau că sunt nedrept, îmi spuneau. Dar

asta nu avea nimic de-a face cu vreo luptă pentru superioritate. Relaţia noastră era cu totul altceva. Îi interesau multe aspecte ale lumii exterioare, iar eu ştiam mai multe despre lume decât ei, aşa că se bucurau să afle şi să folosească o mare parte din ceea ce ştiam eu. Între timp, ne bucuram unii de compania celorlalţi. Desigur că în clasă existau şi copii încăpăţânaţi sau măscărici. Atunci când erau foarte amuzanţi, ceea ce se întâmpla des, ceilalţi copii râdeau de ei, la fel ca şi mine. Dar nu erau admiraţi pentru faptul că erau bufoni. Poznele lor le distrăgeau atenţia şi îi deranjau pe copiii care aveau lucruri mai bune de făcut. Ceea ce era important şi admirat era capacitatea de a fi vioi, alert, activ curios şi dedicat, precum liderii clasei. Disciplina care decurge dintr-un astfel de sentiment este la fel de diferită ca ziua şi noaptea, de disciplina dintr-o clasă în care copiii îşi spun unul altuia: „Dacă faci asta, îi voi spune profesorului şi o să ai probleme”. Nu doar că este mult mai plăcut, dar este şi mai trainic.

Şcolile au nevoie disperată – fie şi doar ca exemplu pentru ceilalţi – de mai mulţi copii de acest fel, în cazul cărora interacţiunea cu ei să nu fie guvernată de teamă. Astfel de copii nu vor aduce şcolii doar o atitudine diferită faţă de lume (interesantă şi provocatoare), faţă de ei înşişi (independenţi şi competenţi) şi faţă de şcoală (utilă), ci şi interese care depăşesc emisiunea de aseară de la televizor Unele dintre aceste interese vor fi preluate şi de ceilalţi copii. Elevul meu de culoare de clasa a cincea *i-a învăţat* pe ceilalţi copii din clasă mult mai multe decât mine; admirându-l, discutau cu el cât puteau de mult (ceea ce le permiteam), şi au învăţat multe din acele conversaţii. În acelaşi fel, copiii educaţi acasă, care vin la scoală ca voluntari cu normă redusă, vor aduce cu ei numeroase idei, abilităţi, activităţi, resurse pe care să le împărtăşească împreună cu ceilalţi copii. Chiar dacă aceşti copii alcătuiesc un procent mic din numărul de elevi, vor transforma şcoala într-un loc diferit, mult mai frumos şi mai interesant.

§ Toate cele trei fiice ale noastre, pe care le-am educat acasă, au frecventat şcoli publice şi private, atât ca eleve cu normă întreagă, cât şi cu normă redusă. Nu vreau să pară că sunt un tată din acela care îşi laudă copiii, dar fetele mele au fost felicitate de profesori şi de alţi adulţi pentru că aduc energie şi leadershipân joaca lor, în clasele din care fac parte şi în activităţile lor alături de alţi copii. Cunosc mulţi alţi părinţi care practică şcoala acasă şi care se pot lăuda cu astfel de reuşite; s-a cam zis cu temerile conform cărora şcoala acasă reduce abilităţile sociale! De obicei, şcoala este considerată o propunere de tipul „totul sau nimic" de administratorii săi, aşadar oportunităţile, pentru copii, să se ofere să frecventeze şcoala ocazional sunt mai limitate de birocraţie decât de dorinţa copiilor. Dar după cum ne indică experienţele noastre şi mulţi dintre practicanţii şcolii acasă, abordarea educaţiei de tip bufet suedez funcţionează destul de bine, pentru toţi copiii şi toţi oamenii cu care învaţă aceştia, şi nu necesită multă finanţare, multe reguli sau condiţii, pentru a o pune în aplicare. §

Bani, publicitate, clienţi

Unul dintre motivele pentru care şcolile se îngrijorează cu privire la faptul că oamenii îşi educă acasă copiii are de-a face cu banii. Majoritatea districtelor şcolare primesc ajutor financiar de la stat – atâţia dolari pe zi, pentru fiecare copil. Acest ajutor reprezintă, de obicei, o mare parte din veniturile şcolii. Aşadar, atunci când o familie discută despre a-şi educa acasă copilul, şcoala se gândeşte „Dacă fac asta, vom pierde X dolari pe an, ceea ce nu ne putem permite, aşa că mai bine nu le permitem să o facă". Dar este clar că dacă şcolile ar coopera cu părinţii, iar copiii ar veni la şcoală ocazional, pentru activităţile care le plac, şcoala i-ar putea trece în registre ca fiind prezenţi şi, astfel, nu şi-ar pierde partea din finanţarea de la stat.

De fapt, nu există niciun motiv legal pentru care un inspectorat şcolar care hotărăşte să coopereze cu o familie

care practică şcoala acasă nu poate înscrie copiii şi nu îi poate trece ca prezenţi, chiar dacă ei frecventează cursurile doar *uneori*. Nimic din legile despre educaţie pe care le-am văzut eu vreodată nu spune că „prezenţa” trebuie să însemne prezenţă fizică în clădirea şcolii, sau nu împiedică inspectoratele şcolare să facă ceea ce au făcut şcolile din Philadelphia, cel puţin o vreme, în Proiectul Parkway sau şcolile din Toronto, în Proiectul Metro. În cadrul acestora, elevii îşi petreceau zilele nu în clădirea şcolii, ci în diverse instituţii ale oraşului. Nimeni nu a susţinut vreodată şi nu ar putea să susţină că, atunci când trimit elevii prin oraş, în loc să îi închidă în clădirile şcolilor, aceste sisteme şcolare încalcă legile statale ale educaţiei. Alte sisteme şcolare au ales, cu înţelepciune, să scoată elevii din şcoli pentru a lucra ca ucenici în diverse firme, oferindu-le credite şcolare, pentru experienţele câştigate. Nimeni nu a susţinut vreodată că asta ar fi o încălcare a legii.

Din moment ce legea le acordă inspectoratelor şcolare dreptul de a defini prezenţa în orice fel pe care îl aleg componenţii acesteia, nu există niciun motiv pentru care un inspectorat şcolar nu ar putea susţine că respectivii copii, care învaţă acasă, cu sprijinul şi supravegherea şcolii, nu „frecventează” şcoala. Într-adevăr, şcoala ar putea susţine că nu este justificat doar legal, ci şi moral, să colecteze ajutorul din partea statului pentru astfel de elevi, din moment ce, în anumite moduri, aceştia ar putea obţine mai multă atenţie individualizată, faţă de elevii din clădirea şcolii. Aşadar, nu există niciun motiv pentru care şcolile să vadă şcoala acasă ca pe o ameninţare financiară imediată.

Cooperarea cu familiile care practică şcoala acasă nu este doar un mod de a evita publicitatea negativă, ci şi o manieră de a obţine publicitate pozitivă, pe care sistemele şcolare ar dori să o aibă. În timpul apariţiei la o emisiune de televiziune locală, s-a întâmplat să menţionez, în trecere, că şcolile din Bamstable, Massachusetts, cooperau

pe deplin cu o familie care practica şcoala acasă, ai cărei copii puteau să meargă la şcoală oricând voiau, pentru a participa la activităţile care le plăceau. Această menţiune foarte scurtă a adus şi încă aduce inspectoratului şcolar de acolo numeroase scrisori şi apeluri telefonice, unele din afara statului, şi toate foarte favorabile ca ton. La fel ca toată lumea, reprezentanţii şcolilor îşi doresc să simtă şi să îi facă pe ceilalţi să simtă că se află în fruntea progresului, deschid drumuri noi, ne arată calea. Cooperarea cu familiile care adoptă şcoala acasă reprezintă o modalitate uşoară şi autentică pentru ca şcolile să se situeze într-o astfel de poziţie. Atunci, de ce să nu o facă? De ce să aibă o imagine proastă, dacă este atât de uşor să aibă o imagine bună?

§ întrebarea lui Holt continuă să îmi răsune în urechi, pe măsură ce urmăresc modul în care şcolile publice îşi sapă singure groapa, iar şi iar, încercând să limiteze şcoala acasă. Timp de ani de zile, districtele şcolare locale din Massachusetts au putut include elevii şcoliţi acasă în formularele zilnice de prezenţă medie (ADA) şi să primească finanţare pentru ei. În general, adepţii şcolii acasă din Massachusetts nu s-au plâns niciodată de acest lucru, deoarece şcolile care luau finanţarea le permiteau elevilor care învăţau la domiciliu să le frecventeze cursurile sau să folosească resursele şcolare, fără prea multe dificultăţi. O familie din Boston a primit, prin poştă, un premiu pentru prezenţă perfectă, pentru fiul lor şcolarizat acasă, care nu păşise niciodată într-o şcoală publică, dar al cărui nume apărea în registrele de prezenţă ale şcolii, pentru scopuri definanţare. Situaţia a atins un punct culminant acum câţiva ani, când directorul de la Uxbridge, din Massachusetts, s-a oferit să cedeze o parte din fondurile ADA, pe care le primea pentru copiii şcoliţi acasă, pentru a compensa o parte din cheltuielile educative anuale ale fiecărei familii, pentru şcoala acasă. Acest tip de înţelegere nu este unic; în ultimii ani, inspectoratele şcolare din California şi Washington le-au

oferit practicanţilor şcolii acasă credite fiscale, stimulente financiare şi resurse şcolare, la schimb pentru ca şcolilor să li se permită să înscrie copiii educaţi acasă în Programele de Studiu Independent sau în alte tipuri de programe, cu normă întreagă sau parţială. Dar în anul 1996, Ministerul Educaţiei din Massachusetts a hotărât să-i excludă pe practicanţii şcolii acasă; a emis o lege care interzice includerea elevilor şcoliţi acasă în formularele şcolare ADA. Fondurile pe care şcoala le-ar fi primit pentru aceşti elevi se duc acum la bugetul general al statului. Deşi această mişcare a consolidat mentalitatea de tipul „totul sau nimic" a administratorilor şcolilor din Massachusetts, o parte dintre directori continuă să coopereze în mod deschis cu elevii şcoliţi acasă şi să arate cât poate fi de uşor să aibă o imagine pozitivă şi să sprijine învăţarea pentru toţi copiii din districtele lor. §

Din cauza scăderii ratei natalităţii, indiferent ce altceva ar face, şcolile vor continua să piardă din ce în ce mai mulţi clienţi. Pentru a rămâne active, trebuie să găsească unii noi. Multe dintre şcoli consideră că pot rezolva această problemă insistând ca învăţământul obligatoriu să înceapă mai devreme şi să dureze mai mult, dacă se poate chiar pentru totdeauna. Educatorii din multe părţi ale ţării încearcă să facă obligatorie grădiniţa; unele uniuni ale profesorilor au propus chiar ca învăţământul obligatoriu să înceapă la vârsta de doi sau trei ani. În acelaşi timp, educatorii vorbesc despre o idee sinistră, numită Educaţia Continuă Obligatorie, care, dacă ar fi aprobată, va însemna că din ce în ce mai mulţi oameni care au făcut şcoală ani de zile, pentru a obţine o slujbă, vor trebui să continue să meargă la şcoală, pentru a-şi păstra slujba. Un educator important, susţinător fervent al educaţiei (şi al propriei persoane) obişnuia să spună că se consideră „un învăţăcel din pântec şi până în mormânt" Bineînţeles, el se gândea la faptul că *alţi oameni* ar trebui să îşi petreacă întreaga viaţă mergând la şcoală.

Aceasta este abordarea greşită. Poate că avea succes

în zilele când toţi oamenii, în afară de câţiva excentrici, susţineau şcolile sau când lumea era sigură că fiecare an în plus petrecut în şcoală însemna, automat, mai mulţi dolari la salariu. Dar nu mai are succes acum, în climatul antişcolar din ce în ce mai puternic şi în economia noastră aflată în descreştere, în care diplomele de liceu, şi chiar şi cele de facultate, valorează din ce în ce mai puţin, cu fiecare an. Puţini înţeleg că, dacă şcolile vor să supravieţuiască şi să prospere, trebuie să semene din ce în ce mai mult cu locurile în care oamenii merg *doar pentru că le place*, deoarece aceştia consideră că şcoala ar trebui să fie un loc în care poţi afla şi face lucruri interesante.

Foarte puţini oameni mai au această părere astăzi. Chiar şi atunci când majoritatea oamenilor încă mai susţineau şcolile, în principiu, sute de părinţi, dintre care mulţi fuseseră ei înşiși elevi buni, îmi spuneau şi îmi scriau că multe dintre coşmarurile lor provocate de anxietate încă aveau ca subiect şcoala sau că, de fiecare dată când intrau în şcolile copiilor lor, din orice motiv simţeau cum se încordează şi încep să le tremure şi să le transpire mâinile. Multe tipuri de locuri – săli de concerte, terenuri de baseball, teatre, parcuri, plaje, ca să numim doar câteva – îi fac pe oameni să se simtă bine de îndată ce ajung acolo. Simt că urmează să se întâmple ceva plăcut, interesant, minunat. Pentru a supravieţui, şcolile *au nevoie* de oameni care să simtă acest lucru faţă de ele, deoarece, pe termen lung, de aceşti oameni vor depinde pentru sprijin, ei vor fi singurii lor prieteni.

Unele inspectorate şcolare înţeleg acest lucru foarte bine. Iată câteva cuvinte din „Numărul din ce în ce mai mic de înscrieri”, o broşură publicată de Centrul pentru Dezvoltarea Educaţiei Comunitare al Şcolilor din Districtul Santa Barbara.

„Atunci când şcolile există izolat de comunitate, ele reprezintă monumente ale Consiliului Şcolar şi ale capacităţii lor de a emite emisiuni de obligaţiuni […] pentru a le aduce aminte cetăţenilor despre trecutul

neplăcut al propriei lor experienţe educaţionale [...] ca simboluri pentru ceva ce trebuie eradicat în viitor [...] ele stau goale, nefolosite şi neviabile din punct de vedere economic, şi creează o societate segmentată şi fragmentată şi mai mult. Pe cealaltă parte a monedei, este şcoala care face parte integrantă din resursele totale ale comunităţii.

De asemenea, există o întâmplare, care a devenit aproape o poveste clasică, despre transformarea unei clădiri într-un lucru indispensabil, astfel încât Consiliul Şcolar nici să nu ia în considerare închiderea ei. Directoarea Şcolii Elementare Fairlington, din Arlington, Virginia, a observat că numărul înscrierilor a scăzut de la 440 la 225. Întâi, a oferit o parte din spaţiu pentru o piesă şcolară, apoi a invitat departamentul de recreere să folosească şcoala pentru unele dintre programele sale, iar apoi a rezervat spaţiu pentru un grup de cetăţeni în vârstă. Un teatru comunitar şi alte câteva organizaţii s-au alăturat, în curând, celor care foloseau deja clădirile şolii. După scurt timp, au încetat discuţiile legate de închiderea instituţiei, iar unii au început să se întrebe dacă nu cumva trebuia extinsă".

Formarea profesorilor

Cu timpul, mişcarea de şcolarizare acasă ar putea deveni foarte utilă, cel puţin pentru şcolile de pedagogie mai inovatoare, ca modalitate de a pregăti profesorii.

Profesorii de pedagogie m-au întrebat de nenumărate ori, de-a lungul anilor, cum am putea îmbunătăţi formarea profesorilor. Până de curând, le-am spus că, atâta timp cât definim formarea profesorilor ca trimiterea oamenilor la facultate pentru a asista la nişte cursuri, nimic nu ar putea face acest proces mai puţin dăunător decât este deja. Tinerii profesori cu o astfel de pregătire intră în sălile de clasă crezând că ştiu multe despre copii, învăţare şi predare, deşi, de fapt, nu ştiu aproape nimic – la fel aş fi spus şi dacă le-aş fi predat eu toate cursurile. Oamenii formaţi astfel nu au nimic în minte, în afară de cuvinte. Nu

ştiu mai multe despre copii şi predare decât ar şti oamenii care şi-au trăit toată viaţa în deşert sau în junglă despre munţii acoperiţi de zăpadă, doar pentru că au auzit nişte oameni vorbind despre ei. Nu putem *acorda* cuiva o experienţă, doar transformând acea experienţă complicată în cuvinte. Dacă auzim descrieri despre munţi sau copii, sau chiar dacă vedem fotografii ori filme cu munţi şi copii, nu putem înlocui, cu acestea, realitatea de a vedea sau a urca pe munţi sau de a lucra alături de copii adevăraţi.

Atâta vreme cât persoanele care se pregătesc să devină profesori aud şi citesc doar cuvinte, şi nu au alte experienţe în predare sau nu au avut de-a face cu nişte copii faţă de care să relaţioneze şi să compare aceste cuvinte, nu au o bază sănătoasă pentru a spune că unele idei simt mai logice sau se potrivesc mai bine, decât altele, cu experienţă. Tind să înghită pe nemestecate ceea ce li se spune despre predare. Atunci când astfel de oameni intră pentru prima oară în sala de clasă, ca profesori, vin cu un fel de etichete prestabilite: „elev mediocru”, „elev silitor”, „deficienţe de învăţare”, „leziuni craniene”, „răzvrătire”, „tulburări emoţionale”, „defavorizat din punct de vedere cultural” etc. Odată ce ajung în clasă, în loc să se uite la ceea ce au în faţă şi să înceapă să descrie şi să judece această experienţă în propria manieră, ei caută copii sau evenimente pe care să aplice una sau mai multe dintre etichetele pregătite în prealabil. Considerând că un copil etichetat este un copil înţeles, ei hotărăsc rapid că Billy este un elev mediocru, că Susie este un exemplu de tipic de nu ştiu ce, iar Tommy este un exemplu tipic de altceva. Acest lucru ar fi rău chiar şi dacă etichetele în sine ar fi bune. Astfel, chiar dacă termenul „mediocru” ar descrie ceva real şi important, în loc să fie o simplă discrepanţă între rezultatele a doua tipuri diferite de teste (niciunul foarte merituos), ar exista multe feluri diferite de elevi mediocri şi modalităţi de a ajunge astfel. Dar majoritatea profesorilor, mulţumiţi de acest tip de diagnostic instantaneu, nu îşi fac timp sau nu ştiu cum să privească

mai departe de asta. Aşa că aceste etichete, greşite din principiu şi aruncate la repezeală, devin parte a registrelor oficiale ale elevilor şi determină, în mare parte, modul în care şcolile şi, mai departe, lumea, îi va vedea şi va relaţiona cu ei.

Aceste defecte ale formării profesorilor sunt remediate prin faptul că, de obicei, în ultimul an de pedagogie, ei fac „practică şcolară" sau „practică pedagogică", în clasele profesorilor titularizaţi din şcolile publice locale. Însă această „predare" se rezumă la a-l urmări pe profesor cum predă şi a-l ajuta cu nişte sarcini minore. Doar rareori, de obicei sub supravegherea profesorului titularizat, studenţilor li se permite să predea o „unitate" sau două, aşa cum doresc. Dacă ne aşteptăm ca cineva să înveţe să predea prin astfel de metode este ca şi cum ne-am aştepta ca un copil să înveţe să conducă stând în poala părinţilor şi ţinând volanul, în timp ce părinţii ghidează, de fapt, maşina.

Atunci când studenţii la pedagogie lucrau cu mine, la clasa a cincea, din când în când, obişnuiam să le ofer lor întreaga oră. Părăseam întotdeauna încăperea, spunându-le elevilor că, atâta timp cât eu lipseam, domnişoara de faţă avea să fie şefa, iar ei trebuiau să facă exact ce spunea ea etc. Dar ei ştiau, la fel cum ştia şi ea, că eu eram adevăratul şef; eu acordam pedepsele care se impuneau şi, în cele din urmă, notele, care reprezentau recompensa şi pedeapsa supremă. Soarta lor de elevi de clasa a cincea se afla în mâinile mele, nu ale domnişoarei care mă înlocuia. Eu ţineam volanul, nu studenta la pedagogie.

În orice caz, indiferent dacă profesorul titularizat este prezent sau nu în încăpere în timpul acestei practici pedagogice, el va cere întotdeauna un raport privind ceea ce s-a făcut şi îşi va da seama dacă a mers bine sau prost. Din moment ce studenţii la pedagogie au nevoie de recomandări bune de la profesorii la care fac practică, nu riscă să folosească în practica pedagogică metode care s-

ar putea să nu fie pe placul acestora. Nu se gândesc la ceea ce i-ar putea ajuta pe elevi, ci la ceea ce le-ar putea aduce cea mai bună recomandare de la profesorul titularizat. În afară de asta, au atât de puţine ocazii să predea şi sunt atât de scurte, încât nu au timp să încerce cu adevărat metodele de predare pe care doresc să le folosească şi, cu atât mai puţin, să afle cum să le îmbunătăţească.

Practica pedagogică este mai mult o farsă şi o simulare. Îi oferă studentului o incursiune scurtă într-o clasă reală şi permite şcolilor de pedagogie să le spună viitorilor angajatori ai absolvenţilor lor că aceştia au oarece „experienţă pe teren”. Dar numai la asta ajută.

O modalitate mai utilă de a pregăti oamenii pentru munca de a preda într-o sală de clasă ar fi să le permitem *să înceapă* prin a preda la clase reale, din şcoli reale, dându-le, în acelaşi timp, locul şi timpul necesar pentru a vorbi despre activitatea lor cu alţi profesori aflaţi în aceeaşi situaţie, uneori (dar nu întotdeauna) în compania unor profesori cu mai multă experienţă şi înţelegere. Odată cu aceste discuţii, noii profesori ar putea citi şi dezbate diverse cărţi despre predare, de psihologie a copilului etc., în căutare de idei care i-ar putea ajuta să îşi înţeleagă experienţele şi să predea mai bine. Ar fi încurajaţi să citească aceste cărţi în mod critic, nu pasiv Poate că, din conversaţiile, discuţiile şi lecturile lor, ar putea scrie propriile manuale sau cărţi. Atunci am avea mai multe manuale despre „metodele” de predare la clasă, scrise de oameni care chiar au lucrat recent în săli de clasă adevărate.

Dar chiar dacă am putea face aceste modificări în modurile în care angajăm şi formăm profesorii, predarea orelor în şcolile obligatorii nu le-ar spune foarte multe despre învăţare. Propria mea activitate de profesor a început exact în modul descris mai sus. Am început să predau fără vreo pregătire formală. Nu am citit cărţi de pedagogie decât după ce predam deja de câţiva ani. Am

avut timpul şi ocazia să discut cu alţi profesori tineri, la fel ca mine, despre problemele noastre comune, iar multe dintre aceste conversaţii, mai ales cele cu prietenul şi colegul meu Bill Hull, au alcătuit punctul de pornire al primei mele cărţi. Însă, în toţi anii petrecuţi în sala de clasă, nu am aflat neapărat cum învaţă copiii, ci mai ales cum se apără împotriva învăţării; nu neapărat cum explorează şi cum înţeleg lumea, ci mai ales cum descoperă strategii pline de şiretenie pentru a evita pericolele şcolii, durerea şi ruşinea de a nu şti, de a răspunde greşit, de a lua note mici.

Ceea ce am descoperit cu adevărat despre învăţare, în sensul cel mai bun şi mai adânc, am descoperit prin propriile mele experienţe, de adult, atunci când învăţam limbi străine, muzică, anumite sporturi, dar mai ales din faptul că am urmărit şi m-am jucat cu bebeluşi şi copii mici, în casele părinţilor lor. Doar atunci când am început să înţeleg cum învaţă fiinţele umane atunci când învaţă *cel mai bine*, am început să înţeleg ce era greşit la sălile de clasă şi la propriile metode de predare, ale mele şi ale altora. Observarea directă a învăţării umane în cea mai puternică manifestare a ei, adică învăţarea copiilor, în special descoperirea şi cucerirea uimitoare şi unică a limbajului, mi-a oferit un etalon pentru toate celelalte tipuri de predare şi învăţare.

Nu există o modalitate mai bună de a înţelege învăţarea umană decât urmărind cu atenţie copiii şi bebeluşii, în anii în care învaţă (printre multe alte lucruri) să stea în picioare, să meargă, să vorbească, şi nu există un loc mai bun pentru a face asta decât la ei acasă, nu ca profesor sau om de ştiinţă detaşat şi rece, ci ca un *membru al familiei atent*, *grijuliu şi iubitor*. O astfel de experienţă, de a trăi ca soră sau frate mai mare în familii cu copii mici, ar fi inestimabilă pentru oamenii care vor să fie profesori sau să sprijine în vreun fel educaţia copiilor. Este singura pregătire pentru învăţare, în afară de învăţarea însăşi, care are vreo şansă de a fi utilă.

Dacă privesc spre viitor, întrevăd o zi în care cel puţin un anumit număr de studenţi la pedagogie vor avea astfel de experienţe ca parte a pregătirii lor Bineînţeles că există probleme care trebuie rezolvate. Familiile ar trebui să fie plătite, nu doar pentru cheltuielile şi obligaţia de a găzdui şi a hrăni elevii, ci şi ca recompensă corectă pentru serviciul important pe care îl aduc ei comunităţii. O astfel de experienţă nu ar trebui să fie obligatorie; dar studenţilor care consideră că ar putea învăţa ceva important din traiul alături de o altă familie, cu copii mici, ar trebui să li se permită să o facă. Şcolile de pedagogie ar trebui să ofere credite academice generoase pentru o astfel de pregătire. Şi nici nu ar trebui să ceară prea mult de la studenţi, din punct de vedere al formularelor şi rapoartelor, din moment ce scopul este ca studentul să intre în familie *nu* ca reporter, d ca membru al familiei. Nu poţi să te joci cu copiii, luând notiţe în acelaşi timp. Profesorii de pedagogie care au nevoie de teancuri de hârtii, pentru a se dovedi că studenţii lor învaţă ceva, ar trebui să fie excluşi dintr-un astfel de program. Nu aş fi învăţat nici jumătate din ceea ce am învăţat din experienţele mele, din traiul alături de familii cu copii mici, dacă mi s-ar fi cerut să completez rapoarte despre aceştia. După cum mi-am dat seama mai târziu, dacă scriam, era doar pentru că văzusem ceva atât de interesant încât voiam să mă asigur că ţin minte acel lucru, şi, poate, doream să povestesc şi altora despre el.

Studentul şi familia ar trebui să se pună de acord asupra gradului în care studentul, ca membru al familiei, se va supune rutinei şi disciplinei din acea familie. Multe familii nu ar accepta ca studenţii pe care îi primesc în casă să facă lucruri pe care nu le permit propriilor copii. De asemenea, ar trebui să convină asupra nivelului de sarcini gospodăreşti pe care ar trebui să le preia studentul, şi cât timp liber va avea la dispoziţie. Ar putea apărea şi alte probleme. Dar orice Minister al Educaţiei care ar dori să implementeze un astfel de program ar reuşi să găsească o

cale de a-l pune în aplicare.

De asemenea, este esenţial să fie găsite familiile potrivite. Studenţii nu vor afla foarte multe despre învăţarea bebeluşilor şi a copiilor decât în familiile care îşi iubesc, îşi respectă şi au încredere în copiii lor, şi cărora le place să îi urmărească învăţând şi să îi ajute în acest proces, dacă şi când pot. Aici, mişcarea de şcolarizare acasă ar putea fi foarte utilă şcolilor. Oamenii care le predau copiilor acasă sau cărora le-ar plăcea să o facă, sau care consideră că le-ar plăcea să o facă, sunt, cu siguranţă, oameni care îşi tratează copiii cu blândeţe, dragoste, şi le permit şi îi încurajează să exploreze lumea aşa cum vor

Această pregătire poate fi extrem de valoroasă, nu doar pentru profesori, dar şi pentru viitorii psihologi, psihiatri, terapeuţi, asistenţi sociali şi alte persoane a căror activitate i-ar putea aduce, cândva, în contact cu copii mici. Unii tineri ar putea dori să o facă doar pentru scurt timp, pentru a se pregăti pentru momentul când vor avea propriii copii. Auzim, de multe ori, că tinerii au nevoie să urmeze cursuri de „parenting” Şase luni de trai alături de o familie care are copii mici ar fi mai utilă decât orice astfel de curs.

§ Deşi cunosc situaţii în care tinerii au ales să locuiască împreună cu familii care practicau şcoala acasă, la schimb pentru ajutor cu meditaţiile şi supravegherea celor mici, sau în care antropologi şi cercetători în domeniul educaţiei au locuit cu familii care au adoptat şcoala acasă, nu cunosc „viitori profesori” care să fi fost încurajaţi de şcolile lor să petreacă timp învăţând despre copiii mici în acest mod. Cu toate acestea, internetul şi numărul din ce în ce mai mare de resurse pentru şcoala acasă, la nivel local şi statal, îi pot ajuta foarte mult pe studenţii interesaţi să afle cum învaţă copiii, chiar „pe teren”.§

Concluzie

După ce am spus atât de multe despre motivele pentru care consider că şcolile ar trebui să le acorde

întregul lor sprijin familiilor care practică şcoala acasă, trebuie să clarific două lucruri. În primul rând, nu susţin că sprijinirea şcolii acasă va fi o soluţie rapidă la problemele şcolilor. Pentru ele, nu există soluţii rapide. A durat mulţi ani de zile pentru ca şcolile să ajungă în actuala poziţie ingrată şi, chiar dacă ar ajunge să înţeleagă cum şi de ce au ajuns acolo, le va lua mulţi ani să reuşească să iasă din ea. În al doilea rând, nu propun şcoala acasă *pentru ca* şcolile să îşi schimbe modalitatea de face lucrurile şi/sau de a îşi rezolva problemele. Mi-ar plăcea să se întâmple aceste lucruri şi cred că şcoala acasă va reuşi, cu timpul, să le ajute să devină realitate. Dar nu de aceea susţin şcoala acasă. Este o idee importantă şi valoroasă în sine.

Ca să repet încă o dată ideea cu care am început această carte, este o greşeală gravă să credem că învăţarea este o activitate separată de restul vieţii, pe care oamenii o fac cel mai bine atunci când nu fac nimic altceva şi în locuri în care nu se mai face nimic altceva. De asemenea, este o greşeală la fel de gravă să credem că predarea, sprijinirea învăţării şi împărtăşirea de cunoştinţe şi de deprinderi reprezintă ceva ce pot face doar câţiva specialişti. Dacă încuiem predarea şi învăţarea în clădirea şcolii, aşa cum facem acum, nu obţinem o predare şi învăţare mai eficientă în societate, ci una mult mai ineficientă.

Ceea ce îi face pe oameni să fie isteţi, curioşi, atenţi, conştiincioşi, competenţi, încrezători, ingenioşi, perseverenţi – în sensul cel mai amplu şi mai bun, inteligenţi – nu este accesul la din ce în ce mai multe locuri, resurse şi specialişti în învăţare, ci capacitatea de a face în viaţă diverse lucruri interesante, care contează, care le stimulează inventivitatea, priceperea şi judecata, şi care aduc o diferenţă evidentă în vieţile lor şi ale oamenilor din viaţa lor. Este *9 9 9 9*

O prostie să considerăm că, prin „educaţie”, putem obţine o societate în care, indiferent cât de scăzută este

calitatea muncii, calitatea învăţării şi a inteligenţei vor rămâne ridicate. Oamenii cu slujbe plictisitoare şi inutile au rareori vieţi active, interesante, productive, în afara acestor slujbe. De obicei, tind să se cufunde în canapea, în faţa televizorului, pentru a se refugia, faţă de propria viaţă monotonă, într-o viaţă fantezistă, imaginându-şi că se transformă în unii dintre acei oameni de pe ecran: bogaţi, frumoşi, sexy puternici, de succes, care râd şi se mişcă rapid prin faţa lor.

Am folosit cuvintele „şcoala acasă" pentru a descrie procesul prin care copiii cresc şi învaţă în lume, fără a merge deloc sau mergând foarte rar la şcoală, deoarece cuvintele sunt familiare şi înţelese repede. Dar într-un anumit sens, ne induc în eroare. Ceea ce este cel mai important şi mai valoros la domiciliu, ca bază pentru dezvoltarea copiilor în lume, nu este faptul că ar fi o şcoală mai bună decât şcolile adevărate, *ci faptul că nu este deloc o şcoală*. Nu este un loc artificial, construit pentru a pune în aplicare „învăţarea" şi în care nu are loc nimic altceva decât „învăţarea" Este o instituţie umană naturală, organică, centrală, fundamentală, am putea spune cu uşurinţă şi corectitudine că este fundaţia pentru toate celelalte instituţii. Ne putem imagina, şi chiar am avut, societăţi umane fără şcoli, fără fabrici, fără biblioteci, muzee, spitale, drumuri, legislaţii, instanţe de judecată sau vreuna dintre instituţiile care par indispensabile şi permanente în viaţa modernă. Într-o bună zi, am putea alege sau am putea fi obligaţi să trăim din nou fără unele sau toate dintre acestea. Dar nici măcar nu ne putem imagina o societate fără cămine, chiar dacă acestea nu ar fi nimic mai mult decât simple corturi sau colibe din chirpici ori gropi în pământ. Pe scurt, ce încerc să spun este că principala noastră problemă în domeniul educaţiei nu este să găsim o modalitate de a face casele *mai asemănătoare* cu şcolile, ci să găsim o modalitate de a face şcolile *mai puţin asemănătoare* cu şcolile.

Indiferent cum am numi activitatea pe care am

încercat să o descriu în această carte, se va desfăşura mai rapid, mai uşor, mai lin şi mai productiv – dacă şcolile vor coopera cu ea, în loc să i se împotrivească. În aceste ultime capitole, am încercat să explic de ce consider eu că nu ar fi doar generos, dar şi înţelept să facă acest lucru, aşa cum fac deja unele dintre ele.

Atunci când John Merrow mi-a luat un interviu pentru Postul Naţional de Radio, i-am spus de ce consideram că ar fi înţelept să sprijinim şcoala acasă. M-a întrebat: „Nu eşti puţin naiv?” Ei bine, aş fi, dacă aş crede că un mare număr de inspectorate şcolare vor începe să facă acest lucru în următorii ani. Nu mă aştept ca multe dintre ele să urmeze această cale, cel puţin la început. Dar calea stă şi îi aşteaptă pe cei care sunt dispuşi să o urmeze. Lista inspectoratelor şcolare care sprijină şcoala acasă este încă foarte restrânsă. Dar, la fel ca însăşi mişcarea de şcolarizare acasă, creşte şi va continua să crească, şi din acelaşi motiv – deoarece este logic, şi deoarece funcţionează.

9

§ în 1999, ohn Merrow mi-a luat un interviu pentru Postul Naţional de Radio; făceam parte dintr-un grup de experţi reuniţi pentru a discuta despre „Noii practicanţi ai şcolii acasă”. Eram „noi” datorită numărului mai mare de sisteme de sprijin, recunoaşterii şi poveştilor de succes – iar un număr ridicat de elevi şcoliţi acasă au crescut şi au intrat în câmpul muncii sau la facultate, începând din 1981, când Merrow l-a intervievat pe Holt, şi până acum. În plus, în 2002 – 2003, există mult mai mulţi adepţi ai şcolii acasă şi inspectorate şcolare dispuse să coopereze. Deşi lista pe care o alcătuim în cadrul Holt Associates nu a depăşit niciodată douăzeci de districte şcolare în care poate fi practicată şcoala acasă, care să dorească să fie menţionate, există multe altele care ar putea fi incluse în listă, dar pe care am preferat să nu le enumerăm, din diverse motive. De exemplu, inspectoratul meu şcolar, din Medford, Massachusetts, a fost cooperant, prin faptul că

le-a permis copiilor noştri să frecventeze anumite cursuri la şcoala primară, însă nu le spun agenţilor imobiliari locali că Medford este un loc propice pentru a-ţi şcoli copiii acasă.

După cum am menţionat mai devreme, şcolile din statul Washington recrutează în mod activ familii care au adoptat şcoala acasă şi care să li se alăture programelor de studiu independent. Într-adevăr, situaţia din Washington a devenit una de cooperare excesivă din partea şcolilor; şcoala acasă este cooptată de unele dintre şcoli în programe guvernamentale de tipul „şcoala în casă", în care, în schimbul libertăţii de a învăţa în maniera proprie, primeşti manuale, computere sau alte materiale şi servicii educative, pentru a învăţa în maniera şcolii. Există controverse justificate şi importante cu privire la şcoala acasă şi la faptul că şcolile sunt prea cooperante în această privinţă, dar nu putem nega această tendinţă, mai ales pe Coasta de Vest a Statelor Unite. Atât şcolile, cât şi familiile care practică şcoala acasă trebuie să aibă grijă atunci când trecân această zonă gri, în care viaţa familială a practicanţilor şcolii acasă poate deveni dominată de şcoli şi de cerinţele acestora, deşi copiii nu se află, fizic, într-o şcoală publică.

Holt a scris un articol, în 1983, pentru revista cadrelor didactice Phi Delta Kappan, cu titlul: „Şcolile şi practicanţii şcolii acasă: Un parteneriat avantajos". O mare parte din gândirea sa din acest ultim capitol este reprodusă în acel eseu, care demonstrează, în mod clar, că avem mult de câştigat dacă le permitem şcolilor de stat să lucreze împreună cu adepţii şcolii acasă, în loc să îi ignore, să îi coopteze sau să lupte împotriva lor. După cum remarcă Susannah Sheffer în colecţia ei de scrisori redactate de Holt, A Life Worth Living:

„În ultimii săi ani de viaţă, aduna materiale şi lua notiţe pentru un proiect intitulat «Cartea reformei şcolare». Este clar că el încă mai credea că are ceva de spus în legătură cu acest subiect. Deşi, aparent, renunţase

la ideea dea reforma şcolile, cu mulţi ani înainte, deşi luase decizii conştiente cu privire la faptul că va înceta să mai încerce să schimbe ceva ce nu putea schimba, se pare că nu şi-a pierdut niciodată speranţa că, dacă ni s-ar arăta calea mai clar, am şti ce trebuie să facem". 26

Holt a murit în 1985, prea devreme să poată vedea şcoala acasă prosperând, astfel încât subiectul acesta să apară chiar şi pe prima pagină a ziarelor şi revistelor precum Time, Newsweek, The New York Times, şi ca subiect obişnuit la televiziuni. Cred că John ştia că mişcarea de şcolarizare acasă se va dezvolta, indiferent ce ar face şcolile şi politicienii pentru a o opri, dar nu cred că şi-a dat seama cât de rapid va fi acceptată de populaţia generală. De exemplu, un sondaj Gal la p, din 1985 a pusântrebarea dacă şcoala acasă este un lucru bun sau rău pentru naţiune. 73% dintre respondenţi erau împotrivă, în septembrie 1997, un sondaj a dovedit că rata de dezaprobare scăzuse la 59%27. Atunci când persoanele care au efectuat sondajul au întrebat dacă practicanţii şcolii acasă ar trebui să poată beneficia de serviciile şcolilor de stat, cum ar fi serviciile de educaţie specială, de conducere a maşinii, activităţi extracurriculare şi programe de dezvoltare a profesorilor, sprijinul varia între 72% şi 92%. Când au fost întrebaţi dacă adepţii şcolii acasă „ar trebui să dea toate testele de evaluare naţională pe care erau obligaţi să le dea şi elevii şcolilor obişnuite", 92% dintre cei intervievaţi au spus că da.

Practicanţii şcolii acasă trebuie să recunoască această atitudine publică şi să intre în aceste situaţii cu ochii deschişi: Dacă adepţii şcolii acasă doresc să lucreze împreună cu şcolile, ei vor fi judecaţi la fel ca şcolile, ceea ce limitează posibilităţile de experimentare şi de explorare la domiciliu. Pe măsură ce această chestiune este dezbătută din ce în ce mai deschis, iar nuanţele de gri care colorează chestiunea devin mai distincte, sper că vom vedea, aşa cum a scris John mai devreme, că puterea şcolii acasă constă în faptul că este complet diferită de şcoala

publică, şi nu că şcoala acasă este doar o şcoală publică făcută mai bine. Şcoala acasă a avut o evoluţie bună în ultimii douăzeci de ani, fără sprijinul declarat al instituţiei oficiale a educaţiei; şi, după cum indică acest sondaj, pe măsură ce şcoala acasă intră într-o nouă etapă de acceptare publică, trebuie să fie mult mai atentă la costurile şi beneficiile faptului că şcolile lucrează asupra lor, nu împreună cu ei.

În plus, persoanele care efectuează sondaje şi-au formulatântrebările de parcă şcoala acasă ar fi doar o altă formă de şcoală publică, ceea ce provoacă destul de multă confuzie. Prin faptul că nu se menţionează reglementarea şcolilor acasă asemănătoare cu cea a şcolilor private, în multe state, fiind, prin urmare, exceptate de la curriculumurile şi testele statale şi naţionale, persoanele care efectuează sondajele trec peste chestiuni de importanţă majoră. De exemplu, a fost dovedit faptul că şcolile private şi la domiciliu produc, totuşi, realizări importante în rândul tinerilor, în ciuda lipsei testelor naţionale şi a marii diversităţi de curriculumuri, metode şi filosofii utilizate. Acesta este un aspect esenţial, care se pierde în discuţiile despre standarde ridicate, testări şi responsabilitate. După cum foarte bine subliniază Holt la sfârşitul acestei cărţi, şcolarizarea nu este totul. Spike Milligan, răposatul comediant britanic, spune astfel: „Educaţia nu este totul. Pentru început, cu siguranţă, nu este un elefant”.

Copiii noştri bănuiesc, probabil, că şcoala nu este atât de relevantă pentru viitorul lor cum susţin reprezentanţii acesteia, că există alţi factori care influenţează succesul mult mai mult decât rezultatele la teste şi, astfel, după cum am menţionat mai devreme în această carte, urmează să erupă o criză a deziluzionării. Aşa cum copii din Japonia pur şi simplu refuză să meargă la şcoală, la fel fac şi unii din Statele Unite, în ciuda presiunii sociale, din ce în ce mai ridicate, de a atinge o performanţă şcolară satisfăcătoare.

John Amos Comenius (1592 – 1679) este numit uneori „tatăl educaţiei moderne”, pentru munca sa, de acum patru sute de ani, prin care a făcut ca şcoala să fie relevantă şi interesantă pentru copii (se va aplica, vreodată, această reformă?) şi pentru mottoul său, „Să predăm totul, tuturor, într-o manieră perfectă”. Poate că acest lucru părea rezonabil în secolul al şaptesprezecelea, atunci când puţini oameni citeau, iar cantitatea de cunoştinţe umane părea finită. Această viziune pare deplasată acum, într-o lume în care ceea ce ştim şi nu ştim creşte exponenţial, de fiecare dată când internetul adaugă o nouă pagină web, este publicată o nouă carte, este descoperită o specie nouă sau dispare una veche, sau sondele spaţiale transmit o nouă imagine către planeta noastră. Însă şcolile actuale se agaţă cu disperare de principiul lui Comenius.

Practicanţii şcolii acasă creează o nouă moralitate pentru educaţie: „Să învăţăm tot ceea ce vrem sau avem nevoie să ştim, atunci când vrem sau avem nevoie”. După cum am încercat să demonstrăm eu şi John Holt, pe parcursul acestei cărţi, o astfel de atitudine nu exclude standardele ridicate, evaluările sau implicarea adu îţi lor. Ceea ce face ea este să pună învăţăcelul într-o relaţie nouă cu acele elemente, o relaţie construită prin accentuarea angajamentului personal faţă de învăţare, primirea de feedback util şi răbdare. După cum am remarcat la începutul acestei cărţi, putem antrena jucătorii de fotbal şi caii prin insulte şi durere, dar îi putem antrena, la fel de bine, fără a apela la astfel de tehnici, iar beneficiile faptului că provocăm mai puţine daune fizice şi emoţionale în timpul procesului de învăţare au o valoare, pe termen lung, nu doar pentru un individ, ci şi pentru societate ca întreg.

Profesori precum John Holt, John Gagliardi şi Monty Roberts sunt consideraţi „sentimentali”, de actualii noştri lideri politici şi şcolari, în ciuda realizărilor semnificative din domeniile lor. Spre deosebire de aceşti trei lideri,

actualul leadership educaţional dispune de un nivel limitat de amabilitate şi răbdare, aşa că preferă să pedepsească, în loc să stimuleze. Dar, după cum au observat şi Holt şi mulţi alţi profesori, părinţi şi cercetători, printre problemele legate de această pedagogie se numără faptul că produce o înţelegere extrem de superficială a curriculumului, pentru majoritatea elevilor. Pentru a-l parafraza pe Holt, în acest tip de pedagogie, singura diferenţă dintre un elev bun şi unul slab este aceea că elevul bun are grijă să nu uite ce a învăţat, până după test. Holt a remarcat şi a descris în detaliu, în prima şi cea mai populară carte a sa, „How Children Fail”, faptul că teama împiedică învăţarea reală – învăţarea care durează dincolo de testare şi care este utilizată şi dezvoltată de oameni pe tot parcursul vieţii lor. Cu toate acestea, continuăm să creştem nivelul fricii în şcolile noastre, ca modalitate perfectă de a crea „cetăţeni buni”, care este motivul legal suprem prin care societatea îi obligă pe copii să meargă la şcoală. Însă şcoala acasă dovedeşte că bunii cetăţeni pot fi dezvoltaţi şi în afara şcolii, şi în diverse moduri, cărora şcoala li se împotriveşte.

Indiferent ce tip de educaţie alegem, nu există nicio garanţie că o persoană a învăţat ceva, în ciuda faptului că trece teste şi obţine diplome. Adulţii lecer în mod continuu copiilor să înveţe date şi informaţii pe care nici ei înşişi nule folosesc sau nu le cunosc, ceea ce măreşte lipsa de credibilitate pe care o întâlnim întreânvăţarea şcolară şi viaţa reală. De exemplu, într-un experiment psihologic repetat adeseori, Declaraţia Drepturilor Omului este afişată la colţuri de stradă, pur şi simplu textul în sine, fără titluri care să o identifice ca atare. Trecătorii sunt rugaţi să semneze documentul, dar majoritatea adulţilorâl consideră periculos şi refuză să semneze. Un film documentar, intitulat „Universul privat”, a produs ceva vâlvă, acum câţiva ani; un reporter întreba absolvenţii Universităţii Harvard dacă pot explica de ce se schimbă anotimpurile pe Pământ; niciunul nu a reuşit să răspundă

într-un mod satisfăcător. Un sondaj Gallup, din 1993, a remarcat faptul că 1 din 7 adulţi nu puteau identifica Statele Unite pe o hartă nemarcată; 1 din 4 nu puteau găsi Oceanul Pacific. Christian Science Monitor a raportat, în 1996, că doar 6% dintre americani cunosc numele preşedintelui Curţii Supreme a Statelor Unite; 46% nu cunoşteau numele purtătorului de cuvânt al Casei Albe, Newt Gingrich. Un scriitor de editoriale pentru Boston Globe a dat de curând noul examen de absolvire a liceului la nivel statal, MCAS; a trecut proba de comunicare, dar a picat la partea de matematică. A concluzionat că testul era corect, deoarece el ştia de mult timp că nu era bun la matematică. Însă nu a subliniat faptul că nu ar fi fost angajat să scrie pentru Boston Globe, dacă nu ar fi avut diploma de liceu – şi nu ar fi avut-o, dacă ar fi picat testul MCAS – şi nici faptul că incapacitatea de a înţelege şi memora matematica de nivelul liceului nu l-a împiedicat să devină un intelectual, un scriitor priceput şi un „bun cetăţean”. Presupunerea că oamenii devin cetăţeni buni sau indivizi completi pur şi simplu trecând o serie de teste într-un sistem şcolar este o presupunere falsă.

Deşi statul şi-a făcut un scop din a se asigura că toţi copiii sunt educaţi, statului îi este interzis, din punct de vedere constituţional, să impună un anumit mod de a-i educa, permiţând astfel alternative la şcoală, care variază de la şcoli parohiale private până la şcoala acasă. Însă educaţia schimbă definiţia cetăţeniei, cu foarte puţine dezbateri. Într-un discurs nepublicat, adresat unor studenţi, în anul 1971, John Holt remarca:

„Thomas Jefferson simţea că educaţia era necesară pentru a ne ajuta să devenim şi să fim ceea ce numea el cetăţeni. Prin «cetăţeni», nu se referea la ce ne referim noi, restul, atunci când ne numim «contribuabili» sau «consumatori». Un cetăţean nu era cineva care îşi făcea griji despre a «se încadra în societate». El era un creator şi un formatoral societăţii. Deţinea cea mai înaltă funcţie în Republică; funcţionarii publici erau slujitorii săi, nu şefii

sau conducătorii săi”.

A fi cetăţean pare să însemne doar a fi un „consumator angajat”, în ziua de astăzi. Legiuitorii din domeniul educaţiei tind să vorbească despre copii ca despre nişte „resurse” care trebuie să fie dezvoltate, şi nu ca despre nişte indivizi care trebuie să fie educaţi. Este greu să ne imaginăm cum ar trebui profesorii şi elevii să devină cetăţeni care „creează şi formează societatea”, când o mare parte din timpul petrecut împreună este dedicat „creării şi formării” copiilor astfel încât să se adapteze la cerinţele impuse de şaisprezece sau mai mulţi ani de şcoală.

După cum subliniază Ivan Illieh, şi Comenius a fost alchimist. Căutarea pietrei filosofale, secretul care avea să transforme plumbul în aur, este considerat acum un ţel zadarnic, însă a dăinuit timp de secole întregi şi a torturat mii de oameni cu speranţele sale. La fel ca în visul lui Comenius, „Să predăm totul, tuturor, într-o manieră perfectă”, care a sedus mulţi dintre cei mai mari gânditori din domeniul politicii şi educaţiei. Este doar un vis să făurim o identitate naţională bazată pe experienţa comună de a trebui să neîntrecem pentru note, pentru a învăţa acelaşi lucru, în acelaşi timp, în acelaşi mod. După cum remarcă Holtân cărţile sale, scriseânainte de prezentul volum, această viziune asupra şcolarizării nu este o idee bună, care şi-a pierdut menirea pe drum, ci o idee proastă încă de la bun început. Oamenii învaţă în ritmuri diferite, în moduri diferite şi din motive diferite. De asemenea, este incorect să susţinem că experienţa învăţământului obligatoriu din Beverly Hills, California, este aceeaşi cu cea a elevilor din învăţământul obligatoriu din Bronx, New York!

Există, de asemenea, alte experienţe şi proiecte comune, pe care le putem scoate în evidenţă şi folosi pentru a crea o identitate naţională, în loc de distribuţia actuală, inegală, a oportunităţilor bazate pe şcolarizare. Am putea spune că televiziunea, internetul şi alte mijloace

de comunicare în masă au uzurpat rolul de făurire a unei identităţi naţionale, în locul şcolilor; dar prind curaj atunci când întâlnesc familii care reduc la minimum importanţa mijloacelor de comunicare în masă în vieţile lor şi care fac eforturi să îşi crească propriii copii astfel încât să devină buni cetăţeni. Cunosc adulţi care îşi împărtăşesc activismul politic şi caritabil cu fiii sau fiicele lor, invitând copii şi pe părinţii acestora să îi acompanieze atunci când se implică în tot felul de activităţi civice valoroase. Cunosc pictori, olari, dramaturgi, scriitori, poeţi, muzicieni şi alţi artişti care le permit copiilor să îi urmărească atunci când creează; alţii oferă meditaţii sau implică direct copiii în acţiuni creative. Există antreprenori, electricieni, avocaţi, preoţi, bibliotecari, profesori şi mulţi alţi profesionişti care îşi aduc copiii la locul de muncă, ca parte integrantă a educaţiei lor, şi nu doar pentru că nu au găsit o dădacă pentru ziua respectivă. Multe sporturi de echipă şi individuale ar putea deveni mai disponibile pentru copii şi ar putea fi practicate pe parcursul unei zile de şcoală, nu doar după orele de curs. Crearea de oportunităţi pentru ca adulţii şi copiii să îşi împărtăşească munca şi să discute despre vieţile lor împreună, crearea de spaţii şi activităţi în care copiii să exploreze şi să se joace în propria manieră, fără adu Lţi care să le îndrume şi să le controleze interacţiunile (dar care să se afle în preajmă, pentru a-i ajuta, dacă au întrebări sau apar dispute); acestea sunt câteva dintre modurile în care vieţile noastre pot fi împărtăşite în afara şcolii.

În ciuda dezvoltării şi a impactului majorai şcolii acasă asupra mentalităţii publicului, în ultimii douăzeci de ani, majoritatea reprezentanţilor şcolii par hotărâţi să lupte împotriva acesteia sau să o ignore. Asociaţia Naţională pentru Educaţie, Asociaţia Naţională a Părinţilor şi Elevilor şi Asociaţia Naţională a Directorilor de Şcoli Elementare continuă să se opună în mod public şcolii acasă, de ani de zile. Dar ei nu ţin pasul cu opinia publică generală, cu tehnologiile incontinuă schimbare, cu familiile

şi programele de muncă din ce în ce mai diverse sau cu cercetările îndelungate şi interesante, care pun sub semnul întrebării maniera tipică în care predăm şi învăţăm în şcoală. Din fericire, nu trebuie să aşteptaţi ca aceste organizaţii sau şcolile să se schimbe, pentru a vă ajuta propriii copii să înveţe, chiar acum: le puteţi fi chiar dumneavoastră profesori. §

Bibliografie selectivă

EDUCAŢIE ŞI SOCIETATE

Appleton, Matthew. *A Free Range Childhood*: *Self-Regulation* at *Summerhill School*, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Arons, Stephen. *Compelling Belief*: *The Culture of* American *Schooling*, University of Massachusetts Press, 1986.

Axline, Virginia. *Dibs în Search of Self*, Ballantine, 1990.

Berg, Ivar. *Education and Jobs*: *The Great Training Robbery*, Praeger, 1970.

Berry V\fendell. *Home Economics*, Editura North Point, 1987.

Life Is a Miracle: *An Essay Against Modern Superstition*, Editura Counterpoint, 2001.

Betts, Roland. *Acting Out*, Little, Brown, 1978.

Brown, Jerry *Dialogues*, Berkeley Hills, 1998.

Cardozo, Philip. *the nature of the Judiciar Process*, Yale University Press, 1921.

Cayley David. *Ivan Illich*: *În Conversation*, House of Anansi, 1992.

Dennison, George. *The Lives of Children*: *The Story of the First Street School*, Heinemann / Boynton / Cook, 1999.

Elias, Stephen şi Susan Levinkind. *Legal Research*: *How to* Fiind *and Understand the Law*, Nolo Press, 2001.

Fader, Daniel. *The Naked Children*, Heinemann / Boynton / Cook, 1996.

Gatto, John Taylor. *A Different Kind of Teacher*,

Berkeley Hills, 2000.

Dumbing Us Down: *The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*, New Society Press, 2002.

The Exhausted School: *Bending the Bars of Traditional Education*, Berkeley Hills Books, 2002.

The Underground History of American Education: *A Schoolteacher's Intimate Investigation into the Problem of Modern Schooling*, Editura Oxford Village, 2001.

Goodman, Paul. *Drawing the Line*: *The Political Essays of Paul Goodman*, Free Life Editions, 1977.

Growing Up Absurd, Random House, 1960.

Greenberg, Daniel. *Free at Last*: *Sudbury Valley School*, Sudbury Valley School Press, 1987.

Herndon, James. *How to Survive în bur Native Land*, Simon & Schuster, 1971.

The Way It Sposed to Be, Heinemann / Boynton / Cook, 1997. Hirsch, E.D. *What Every First Graţier Needs to Know*, Delta, 1991. Holt, John Caldwell. *Escape from Childhood*, Holt Associates, 1981.

Freedom and Beyond, Heinemann / Boynton *I* Cook, 1995

How Children Fail, Perseus, 1995.

How Children Learn, Perseus, 1995. (*Cum învaţă copiii*, Trei, 2015)

Instead of Education, Sentient Publications, 2003.

Learning All the Time, Perseus, 1990. (*învăţăm tot timpul*, Trei, 2018)

Never Too Late, Perseus, 1991.

The Underachieving School, Pittman, 1969.

What Do I Do Monday? Heinemann / Boynton / Cook, 1995.

Illich, Ivan. *Deschooling Society*, Boyars, 1999.

In the Mirror of the Past: *Lectures and Addresses, 1978 – 1990*, Boyars, 1992.

Shadow Work, Boyars, 1981.

Tools for Conviviality, Boyars, 2001.

Kohl, Herbert. *Growing with Your Children*, Little,

Brown, 1978.

Lipson, Greta. *Everyday Law for Young Citizens*, Good Apple, 1988.

Mercogliano, Chris. *Making It Up as We Go Along*: *The Story of the Albany Free School*, Heinemann / Boynton *I* Cook, 1998.

Postman, Neil. *The Disappearance of Childhood*, Delacorte, 1982.

Rembar, Charles. *The End of Obscenity*, Harper Trade, 1986.

Salisbury Harrison. *Travels Around America*, Walker & Co., 1976.

Sarason, Seymour. *Parental Involvement and the Political Principle*: *Why the Existing Governance Structure of Schools Should Be Abolished*, Jossey-Bass, 1995.

Sheffer, Susannah, ed. *A Life Worth Living*: *Selected Letters of John Holt*, The Ohio State University Press, 1990.

Silberman, Charles. *Crisis in the Classroom*, Random House, 1970.

Sizer, T, and N. Sizer. *The Children Are Watching*, Beacon Press, 1999.

Smith, Frank. *Essays into Literacy*, Heinemann, 1983.

Insult to Intelligence, Arbor House, 1986.

Joining the Literacy Club: *Further Essays into Education*, Heinemann, 1988.

Reading without Nonsense, Teacher's College Press, 1997.

Spring, Joel. *Education and the rise of the Corporate State*, Beacon Press, 1972.

PSIHOLOGIE ŞI DEZVOLTARE UMANĂ

Armstrong, Thomas. *În Their Own Way*: *Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*, Tarcher, 1988.

The Myth of the A.D.D. Child: *50 Ways to Improve Your Child*'s *Behavior and Attention Span Without Drugs*,

Labels, or Coercion, Houghton Mifflin, 1997.

Bateson, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*, University of Chicago Press, 2000.

Breggin, Peter. *Talking Back to Ritalin*: *What Doctors Aren't Telling You about Stimulants and ADHD*, Perseus, 2001.

Csikszentmihályi, Mihály *Flow*: *The Psychology of Optimal Experience*, HarperCollins, 1991.

Goleman, Daniel. *Working with Emotional Intelligence*, Bantam, 1998.

Goodman, Paul. *Nature Heals*: *Psychological Essays*, Free Life Editions, 1977.

Greenspan, Stanley *The Challenging Child*: *Understanding, Raising, and Enjoying the Five „Difficult" Types of Children*, Perseus, *1996*. (*Copilul care îţi dă de furcă*: *Cinci tipuri de copii „dificil"*, Trei, 2015)

The Four-thirds Solution: *Solving the Childcare Crisis în America Today*, Perseus, 2000.

Hayes, Lenore. *Homeschooling the Child with ADD (or Other Special Needs)*, Prima, 2002.

Healy Jane. *Failure to Connect*: *How Computers Affect Our Children's Minds-for Better and Worse*, Simon & Schuster, 1998.

Kohn, Alfie. *No Contest*: *The Case Against Competition*, Mariner, 1992.

Punished by Rewards: *The Trouble with Gold Stars, Incentive Plâns, A's, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, *1993*. (*Pedepsiţi prin recompense*: *Cum să evităm bulinele roşii, bonusurile, lauda şi alte feluri de mită*, Mulţi Media Est Publishing, 2016)

The Schools Our Children Deserve, Mariner, 2000.

Langer, Ellen. *Mindfulness*, Addison-Wesley 1989.

The Power of Mindful Learning, AddisonAAfesley 1997.

Liedloff, Jean. *The Continuum Concept*: *Allowing Human Nature to Work Successfully*, Addison-VAfesley 1985.

Sacks, Peter. *Standardized Minds*: *The High Price of America*'s *Testing Culture and What We Can Do to Change It*, Perseus, 1999.

Schrag, Peter, şi Diane Divoky. *The Myth of the Hyperactive Child*, Pantheon, 1975.

Shinn, Millicent. *The Biography of a Baby*, Addison-Wesley 1985.

Stallibrass, Alison. *The Self-Respecting Child*: *Development through Spontaneous Play*, Addison-Wesley 1989.

Tizard, Barbara, şi Martin Hughes, *Ynmg Children Learning*, Editura Universitatii Harvard, 1984.

Winnicott, D.W. *Winnicott on the Child*, Perseus, 2002.

SCOALAACASA

Albert, David. *And the Skylark Sings with Me*: *Adventures* în *Homeschooling and Community-based Education*, New Society Press *I* Holt Associates, 1999.

Homeschooling and the Vryage of Self-Discovery, Common Courage Press, 2003.

Blumenfeld, Samuel. *Homeschooling*: *A Parents Guide to leaching Children*, Citadel, 1997.

Brown, Teri şi Elissa Wahl. *Christian Unschooling*: *Growing Your Children in the Freedom of Christ*, Champion Press, 2001.

Colfax, David şi Micki Colfax. *Hard Times în Paradise*: *An American Family's Struggle to Carve Out a Homestead in California*'s *Redwood Mountains*, Warner, 1992.

Homeschooling for Excellence, Warner, 1988.

Dobson, Linda. *The Art of Education*: *Reclaiming Your Family*, *Community*, *and Self*, Holt Associates, 1997.

*Homeschooler*s' *Succes Stories*: *15 Adults and 12 Ymng People Share the Impact That Homeschooling Has Made on Their Lives*, Prima, 2000.

The Homeschooling Book of Answers, Prima, 2002.

Duffy Cathy *Christian Home Educator*s' *Curriculum*

Manual, Grove Publishing, 2000.

Gold, Laura Maery şi Joan Zieliński. *Homeschool Your Child for Free*: *More Than 1, 200 Smart*, *Efective*, *and Practical Resources for Home Education on the Internet and Beyond*, Prima, 2000.

Griffith, Mary *The Homeschooling Handbook*, Prima, 1999.

The Unschooling Handbook: *How to Use the Whole World as Your Child's Classroom*, Prima, 1998.

Guterson, David. *Family Matters*: *Why Homeschooling Makes Sense*, Harcourt Brace Jovanovich, 1992.

Hayes, Lenore. *Homeschooling the Child with ADD (or Other Special Needs)*, Prima, 2002.

Bem, Matt, ed. *Deschooling Our Lives*, New Society Publishers, 1996.

Holt, John, ed. *Growing without Schooling*: *A Record of a Grassroots Movement*, Holt Associates, 1999.

Hood, Mary *The Relaxed Home School*, Ambleside Educational Press, 1994.

Hunt, Jan. *The Natural Child*: *Parenting from the Heart*, New Society Publishers, 2001.

Kaseman, Larry şi Susan Kaseman. *Taking Charge through Homeschooling*, Koshkonong Press, 1990.

Leistico, Agnes. *I Learn Better by Teaching Myself* and *Still Teaching Ourselves*, Holt Associates, 1997.

Leppert, Mary şi Mike Leppert. *The Homeschooling Almanac*, Prima, 2001.

Llewellyn, Grace, ed. *Freedom Challenge*: *African* American *Homeschoolers*, Lowry House, 1996.

şi Amy Silver. *Guerrilla Learning*: *How to Give Your Kids a Real Education with or without School*, John Wiley & Sons, 2001.

Macaulay Susan Schaeffer. *For the Children's Sake*: *Foundations of Education for Home and School*, Cross way 1984.

McKee, Alison. *Homeschooling Our Children*,

Unschooling Ourselves, Bittersweet House, 2002.

Merghan, Roland. *Learning Unlimited*: *The Home-based Education Files*, Educational Heretics Press, 2001.

The Next Learning Sistem and Why Homeschoolers Are Trailblazers, Educational Heretics Press, 1997.

Moore, Raymond şi Dorothy Moore. *Better Late Than Early*: *A New Approach to Your Child's Education*, Reader's Digest Press, 1989.

School Can Wait, Brigham Young University Press, 1989.

The Successful Homeschool Family Handbook: *A Creative and Stress-Free Approach to Homeschooling*, Thomas Nelson, 1994.

Õrr, Tamra. *A Parent's Guide to Home Schooling*, Parent's Guide Press, 2002.

Pride, Mary *The Big Book of Home Learning*, Alpha Omega, 1999.

Priesnitz, Wendy *Challenging Assumptions in Education*: *From Instituţionalizând Education to a Learning Society*, The Alternate Press, 2000.

Ransom, Marsha. *The Complete Idiot's Guide to Homeschooling*, Alpha Books, 2001.

Reed, Donn. *The Home School Source Book*, Brook Farm Books, 2001.

Sheffer, Susannah. *Writing Because We Love To*: *Homeschoolers at Work*, Heinemann / Boynton *I* Cook, 1992.

Wade, Ted. *The Homeschool Manual*, Gazelle, 2000.

Wallace, Nancy *Better Than School*, Larson, 1983.

Child's Work: *Taking Children's Choices Seriously*, Holt Associates, 1991.

Wise, Jessie şi Susan Wise Bauer. *The Well-Trained Mind*: *A Guide to Classical Education at Home*, Norton, 1999.

Worldbook International. *Typical Course of Study*, *K-12*, 4788 Highway 3775, Fort Worth, TX, 76116, 1 – 800 – 967 – 5325.

ADOLESCENŢI ŞCOLARIZAŢI ACASĂ
ŞI ADMITEREA LA FACULTATE

Bear, John. *Bear's Guide to Non-Tradiţional Collège Degrees: How to Get the Degree You Want*, ed. rev, Ten Speed Press, 1997.

Cohen, Cafi. *And What about Collège*? *How Homeschooling Leads to Admissions to the Best Colleges and Universities*, Holt Associates, 2000.

*Homeschooler*s' *Collège Admissions Handbook*: *Preparing 12 – to 18 – Year-Oldsfor Succes in the College of Their Choice*, Prima, 2000.

Homeschooling the Teen Years: *Your Complete Guide to Successfully Homeschooling the 13 – to 18-Year-Old*, Prima, 2000.

Heuer, Loretta. *The Homeschooler's Guide to Portfolios and Transcripts*, Arco, 2000.

Llewellyn, Grace. *Real Lives*: *Eleven Teenagers Who Don't Go to School*, Lowry House, 1993.

The Teenage Liberation Handbook: *How to Quit School and Get a Real Life and Education*, Lowry House, 1998.

Sheffer, Susannah. *A Sense of Self*: *Listening to Homeschooled Adolescent Girls*, Heinemann *I* Boynton / Cook, 1995.

Wood, Danielle. *The Un collège Alternative*: *Your Guide to Incredible Careers and Amazing Adventures Outside Collège*, Reganbooks, 2000.

COOPERATIVE ŞI COMUNITĂŢI DE ÎNVĂŢARE

Ellis, William, et al. *A Guidebook for Creating Learning Communities*, Coalition for Self Learning, 2002.

Houk, Katherine. *Creating a Cooperative Learning Center*: *An Idea-Book for Homeschooling Families*, Longview, 2000.

Miller, Ron, ed. *Creating Learning Communities*: *Models*, *Resources*, *and New Ways of Thinking about Teaching and Learning*, Foundation for Educational Renewal, 2001.

Pearse, Innes, şi Lucy Crocker. *The Peckham Experiment*: *A Study of the Living Structure of Society*, George Allen & Unwin, 1947.

Stallibrass, Alison. *Being Me and Also Us*: *Lessons from the Peckham Experiment*, Scottish Academic Press, 1989.

TRAIUL SIMPLU ŞI ŞCOALA ACASĂ

Allee, Judith, şi Melissa Morgan. *Educational Travel on a Shoestring*, Harold Shaw, 2002.

Homeschooling on a Shoe Strâng, Harold Shaw, 1999.

Domínguez, Joe, şi Vicki Robin, *Y) un Money or Ymr Life: Transforming Your Relationship with Money and Achieving Financial Independence*, Viking, 1992.

Fogler, Michael. *Un-Jobbing*: *The Adult Liberation Handbook*", Free Choice Press, 1997.

CĂRŢI ŞTIINŢIFICE DESPRE ŞCOALAACASĂ

Mayberry Knowles et al. *Home Schooling*: *Parents as Educators*, Corwin Press, 1995.

Ray Brian. *Worldwide Guide to Homeschooling*: *Facts and Stats on the Benefits of Home School*, Broadman & Holman, 2002.

Stephens, Mitchell. *Kingdom of Children*: *Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*, Princeton University Press, 2001.

Thomas, Alan. *Educating Children at Home*, Continuum, 1999.

Van Galen, Jane şi Mary Anne Pitman, eds. *Home Schooling: Political, Historical, and Pedagogical Perspectives*, Ablex, 1991.

REVISTE

Compleat Mother, 5703 Hillerest, Richmond, IL, 60071.815 – 678 – 0880, www.*completamother.com*.

Education Now, 113 Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham, UK, NG9 3FQ.

The Education Revolution, 417 Roslyn Road, Roslyn Heights, NY 11577, www.*educationrevolution.org*.

Empathic Parenting: *Journal of the Canadian Society for the Prevention of Cruelty to Children*, 356 îşi Street, PO. Box 700, Midland, Ontario, Canada, L4R 4P4, www.*empathicparenting.org*.

FAIRTEST, 342 Broadway Cambridge, MA, 02139, 617 – 864 – 4810, Fax 617 – 497 – 2224, www.*fairtest.org*.

Home Education Magazine, PO. Box 1083, Tonasket, WA, 98855, 800 – 236 – 3278, www.*home-ed-magazine.com*.

Home Educator's Family Times, PO. Box 708, Gray ME, 04039, 207 – 657 – 2800, www.*Homeeducator.com/Family Times*.

Home School Researcher newsletter, National Home Education Research Institute (NHERI), PO. Box 13939, Salem, OR, 97309 – 1939, *wwwnheri.org*.

Homeschooling Today, C.P. 1608, Fort Collins, C0,80522 – 1608, 970 – 493 – 2716, www.*homeschooltoday.com*.

Life Learning: *The International Magazine of Self-Directed Learning*, C.P. 112, Niagra Falls, NY, 14304 – 0112, 800 – 215 – 9574, www. *lifelearningmagazine.com*.

The LINK News, 587 North Ventu Park Road, Suite F-911, Newbury Park, CA, 91320, www.*homeschoolnewslink.com*.

Moore Report International, Box 1, Camas, WA, 98607, 360 – 835 – 5500, www.*moorefoundation.com*.

Mothering, C.P. 1690, Santa Fé, NM, 87504, www.*mothering.com*.

The Old Schoolhouse, PO. Box 185, Cool, CA, 95614, www. *thehomeschoolmagazine.com*.

Paths of Learning, PO. Box 328, Brandon, VT, 05733 – 0328, 800 – 639 – 4122, www.*pathsoflearning*.net.

Practical Homeschooling, PO. Box 1190, Fenton, M0,63026 – 1190, www.*Home-school.com*.

The leaching Home, PO. Box 20219, Portland, OR, 97220 – 0219, www. *teachinghome.com*.

Note

1 Ross Atkin, „Unor thodox Coach Gets Results”, *The Christian Science Monitor*, 23 sept. 1994, p. 13.

2 Monty Roberts, *The Man Who Listens to Horses* (New York: Random House, 1997), pp. 87 – 88.

3 Susannah Sheffer, ed., *A Life Worth Living*: *Selected Letters of John Holt* (Columbus: The Ohio State University Press, 1990), p. 55.

4 S. Bielick, K. Chandler şi S.P. Broughman. *Homeschooling in the United States*: *1999* (NCES 2001 – 033). (U.S. Departament of Education, Washington, D.C: National Center for Education Statistics, 2001), p. 1.

5 Leon Lynn, „Language-Rich Home and School Environments Are Key to Reading Succes: Children learn some of their most important reading lessons at the dinner table, according to a groundbreaking study”. *Harvard Education Letter*, iulie/august, 1997.

6 Barbara Meltz, „Family Mealtime Can Nourish Your Children’s Minds”, *Boston Globe*, 21 sept., 2000, p. H3.

7 Susannah Sheffer, *A Sense of Self*: *Listening to Homeschooled Adolescent Girls* (Portsmouth, NH: Heinemann / Boynton / Cook, 1995), p. 64.

8 „Corporal Punishment în Schools”, *American Academy of Pediatrics*, vol. 106, nr. 2, aug. 2000, p. 343.

9 Relatări selectate din studiul „World Corporal Punishment”, www.corpun.com. „Paddling în US schools”, febr. 2002, Corpun Archive.

10 „Life Is Too Hard, Say Children Aged Four”, *The London limes*, 16 iun. 1999, p. 12.

11 home. kyodo.co.jp, 10 aug. 2001.

12 *Boston Globe*, 24 nov 2001.

13 *The Shell Poll*, vol. 1, nr. 4, vara 1999, p. 1.

14 *The Wakefield Observer*, 3 aug. 2001, p. 1.

15 Greg Toppo, „NEA Offers Homicide Insurance”, Associated Press, 11 ian. 2002.

16 *Primum non nocere*. (lat.)

17 în prezent, procentul copiilor şcolarizaţi acasă e de aproximativ 2% în SUA şi este în creştere. Ceea ce ne

indică faptul că, probabil, din ce în ce mai mulţi adulţi împărtăşesc această convingere: copiii au capacitatea de a învăţa fără a fi forţaţi.

18 U.S. Departament of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinguency Prevention, *Juvenile Justice Bulletin*, sept. 2001, p. 2.

19 *GWS 97*, ian. /febr. 1994, pp. 30 – 31.

20 *Boston Globe*, *7* ian. 2002, p. B12.

21 Northeastern University Center of Labor Market Studies, publicat în *Boston Globe*, 20 dec. 2001, p. 1.

22 Rebecca Smithes, Poor-A-Levels Leads Family to Sue" *The Guardian*, 2 oct. 2001, www.guardian.co.uk/Archive.

23 John Holt, *What Do I Do Monday*? (Portsmouth, NH: Heinemann, 1995), pp. 223 – 224.

24 *Boston Globe*, erată redacţională la o scrisoare titrată „Boston's Changing Demographics". 16 febr. 2002, p. A15.

25 Rosalind S. Helderma, „Home-Schooled Away from Home: Parents Form Academies to Support One Another. *Washington Post*, 26 martie 2002, p. B01.

26 Susannah Sheffer, *A Life Worth Living*: *Selected Letters of John Holt* (Columbus: The Ohio State University Press, 1990), pp. 10 – 11.

27, The 3 lst Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools". *Phi Delta Kappan* 81, 1 sept. 1999, pp. 41 – 56.